

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ANTENOR DA CUNHA FRANÇA JÚNIOR

**UM ESTUDO COMPARADO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
PARA JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NA VENEZUELA:
DA ACLAMAÇÃO DO DIREITO
À CONCRETIZAÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL**

**CURITIBA
2013**

ANTENOR DA CUNHA FRANÇA JÚNIOR

**UM ESTUDO COMPARADO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS
PARA JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NA VENEZUELA:
DA ACLAMAÇÃO DO DIREITO
À CONCRETIZAÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, linha de pesquisa Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Rose Meri Trojan

**CURITIBA
2013**

Catálogo na publicação
Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

França Junior, Antenor da Cunha

Um estudo comparado das políticas educacionais para jovens e adultos no Brasil e na Venezuela : da aclamação do direito à concretização da justiça social / Antenor da Cunha França Junior – Curitiba, 2013.

234 f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Rose Meri Trojan

Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Jovens - Políticas educacionais - Brasil. 2. Jovens - Políticas educacionais - Venezuela. 3. Educação de adultos. 4. Educação e Estado. I. Título.

CDD 379



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **ANTENOR DA CUNHA FRANÇA JÚNIOR** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas, DR^a ROSE MERI TROJAN, DR^a CLAUDIA LEMOS VÓVIO, DR^a CLAUDIA BARCELOS DE MOURA ABREU e DR^a REGINA MARIA MICHELOTTO, arguíram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: **“UM ESTUDO COMPARADO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NA VENEZUELA: DA ACLAMAÇÃO DO DIREITO À CONCRETIZAÇÃO DA JUSTIÇA SOCIAL”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIAÇÃO
DR ^a ROSE MERI TROJAN	<i>Rose Meri Trojan</i>	Aprovado
DR ^a CLAUDIA LEMOS VÓVIO	<i>Claudia Lemos Vóvio</i>	Aprovado
DR ^a CLAUDIA BARCELOS DE MOURA ABREU	<i>Claudia Barce</i>	Aprovado
DR ^a REGINA MARIA MICHELOTTO	<i>Regina Maria Michelotto</i>	Aprovado

Curitiba, 25 de março de 2013.

Profª Drª Mônica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matrícula: 125750

Aos meus alfabetizandos e alfabetizandas do Programa Paraná
Alfabetizado, edição 2005, em especial: dona Alice (*in
memoriam*), dona Irene (*in memoriam*), dona Maria Medeiros
(*in memoriam*) e dona Didi, donas de casa exemplares, mães
dedicadas e avós amorosas que deixavam os seus lares e
familiares por algumas horas semanais, nos finais de tarde,
para se dedicarem a aprender a ler e a escrever. Confesso que
os mestres da vida são vocês! Minha inesquecível turma de
alfabetização de jovens e adultos.

AGRADECIMENTOS

À minha avó Cacilda,
por ser uma mulher sábia e repassar tais conhecimentos a sua família;
à minha mãe Cleusa,
pelas boas lembranças das capas de cadernos
nos primeiros anos de escolarização, desenhadas com ramos de trigo
que simbolizam o ciclo da vida;
ao meu pai Antenor,
por ensinar valores éticos e morais que levo no meu dia a dia;
aos meus irmãos Tânia, Toni e Jacqueline,
pelas boas lembranças da infância e a todos os meus familiares,
por fazerem parte da minha vida;
às minhas inesquecíveis amigas
Eliane, Sônia, Renata e Ana Maria,
por ontem, hoje e amanhã, e ao Marcelo, por fazer parte da nossa história – assim
todos os dias não esquecemos que amizades são para sempre;
às amigas Sandra Trindade e Cátia Regina,
pelos bons momentos na escola pública e para além dos muros da escola;
à amiga Giseli Adriana,
pelo companheirismo na Universidade Federal;
à minha orientadora, professora doutora Rose Meri Trojan,
pela confiança, dedicação, contribuição e paciência
no desenvolvimento da pesquisa;
às professoras doutoras Claudia Lemos Vóvio, Claudia Barcelos de Moura Abreu e
Regina Maria Michelotto, pela contribuição na melhoria deste trabalho durante o
exame de qualificação e por aceitarem gentilmente participar da banca de defesa;
às amigas Liliane, Karina, Thaís, Fabiana, Edna, Adriane, Nadia Drabach, Nadia
Artigas, Maria da Glória, Antonia e Jokasta, pelos momentos de descontração
durante o Mestrado e em especial ao Lucas, por fazer parte da nossa história;
aos professores e professoras brasileiros e venezuelanos
que cooperaram de alguma maneira para a concretização da pesquisa.
Enfim, obrigado a todos e a todas que de alguma forma colaboraram para que este
sonho se tornasse realidade.

Devemos lutar pela igualdade sempre que a
diferença nos inferioriza, mas devemos lutar
pela diferença sempre que a igualdade nos
descaracteriza.

Boaventura de Sousa Santos

RESUMO

Este trabalho é um estudo comparado das políticas educacionais para a Educação Básica, modalidade da educação de jovens, adultos e idosos analfabetos, na República Federativa do Brasil e na República Bolivariana da Venezuela. O recorte temporal está compreendido entre os anos de 2003 a 2008, durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Hugo Rafael Chávez Frías, que, respectivamente, implantaram os programas *Brasil Alfabetizado* e *Missões Educativas Bolivarianas*, com a finalidade de superar o analfabetismo em seus territórios. Tal investigação tem como objetivo comparar a implementação e os impactos dos referidos programas a fim de analisar o cumprimento do direito de todos à educação nesses dois territórios da América Latina. A opção por um estudo comparativo deve-se ao fato da educação comparada ter um caráter avaliativo e prospectivo, que possibilita analisar os impactos das políticas educacionais e identificar soluções para os problemas de cada país, contribuindo para o planejamento da educação. O tema escolhido aborda a questão do analfabetismo que, ainda hoje, é um grave problema social que atinge muitos países. Isto não tem sido diferente na América Latina, onde o problema tem se mostrado de forma perversa junto à população excluída socialmente da garantia dos seus direitos. Assim, a alfabetização pode abrir portas que possibilitem a melhora de vida, de saúde e oportunidades de crescimento intelectual e profissional do indivíduo para o exercício da cidadania e o cumprimento da justiça social. O Brasil conta atualmente com 14 milhões de analfabetos e não deve diminuir este número de forma relevante até 2015, ano previsto para a redução da metade do percentual de analfabetos. A Venezuela se autodeclarou em 2005, território livre do analfabetismo tendo adotado o método cubano “*Yo sí puedo*”, através de um programa organizado em “missões”. Os marcos legais utilizados para esse estudo no Brasil se referem à Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Plano Nacional de Educação – PNE de 2001 e o Decreto nº 4834 de 8 de setembro de 2003, que cria o Programa Brasil Alfabetizado. Para a Venezuela, serão utilizados documentos com base na Constituição Bolivariana de 1999, Lei Orgânica de 1980, decretos-lei que versam sobre as missões educativas e a Lei Nacional de Juventude de 2002. Considerando que a comparação é um bom instrumento para conhecer melhor o próprio sistema educacional, esses estudos podem ajudar a revelar problemas da escola e da educação como um todo em uma determinada sociedade e contribuir na formulação de políticas para a erradicação ou diminuição das altas taxas de analfabetismo. Para tanto, estudos comparados são fundamentais para a avaliação de políticas, no que se refere à busca de eficiência, eficácia e efetividade, tendo em vista a promoção da igualdade entre todos os cidadãos.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação Comparada. Educação de Jovens e Adultos.

RESUMEN

Este trabajo es un estudio comparado de las políticas educacionales para la Educación Básica, en la modalidad de educación de jóvenes, adultos y mayores analfabetos, en la República Federativa do Brasil y en la República Bolivariana de Venezuela. El recorte temporal abarca los años 2003 hasta 2008, durante los gobiernos de Luiz Inácio Lula da Silva y Hugo Rafael Chávez Frías, que, respectivamente, implantaron los programas *Brasil Alfabetizado* y *Misiones Educativas Bolivarianas*, con la finalidad de superar el analfabetismo en sus territorios. El objetivo de la investigación es comparar la implementación y los impactos de los referidos programas con el fin de analizar el cumplimiento del derecho de todos a la educación en esos dos territorios de la América Latina. La opción por un estudio comparativo se debe al hecho de que la educación comparada tiene un carácter evaluativo y prospectivo, lo que posibilita analizar los impactos de las políticas educacionales e identificar soluciones para los problemas de cada país, contribuyendo para la planificación de la educación. El tema elegido aborda la cuestión del analfabetismo que representa todavía un grave problema social que afecta a muchos países. Esto no ha sido diferente en América Latina, donde el problema se ha mostrado de forma perversa junto a la población excluida socialmente de la garantía de sus derechos. Así, la alfabetización puede abrir puertas que posibiliten la mejora de vida, de salud y oportunidades de crecimiento intelectual y profesional del individuo para el ejercicio de la ciudadanía y el cumplimiento de la justicia social. Brasil cuenta actualmente con 14 millones de analfabetos y no debe disminuir este número de forma relevante hasta 2015, año previsto para la reducción de la mitad del porcentual de analfabetos. Venezuela se autodeclaró en 2005 como un territorio libre del analfabetismo adoptando el método cubano “Yo sí puedo”, por medio de un programa organizado en “misiones”. Los marcos legales utilizados para ese estudio en Brasil se refieren a la Constitución Federal de 1988, Ley de Directrices y Bases de la Educación de 1996, *Plan Nacional de Educación* – PNE de 2001 y el Decreto n° 4834 de 8 de septiembre de 2003, que crea el Programa Brasil Alfabetizado. Para Venezuela, serán utilizados documentos con base en la Constitución Bolivariana de 1999, Ley Orgánica de 1980, decretos-ley que versan sobre las misiones educativas y la Ley Nacional de Juventud de 2002. Considerando que la comparación es un buen instrumento para conocer mejor el propio sistema educacional, esos estudios pueden ayudar a revelar problemas de la escuela y de la educación como un todo en una determinada sociedad y contribuir con la formulación de políticas para la erradicación o disminución de las altas tasas de analfabetismo. Para tanto, los estudios comparados son fundamentales para la evaluación de políticas, en lo que se refiere a la búsqueda de eficiencia, eficacia y efectividad, con vistas a la promoción de la igualdad entre todos los ciudadanos.

Palabras clave: Políticas Educacionales. Educación Comparada. Educación de Jóvenes y Adultos.

ABSTRACT

This work is a comparative study of educational policies for basic education, mode of education of youth, adults and elderly illiterate in the Federative Republic of Brazil and the Bolivarian Republic of Venezuela. The time frame is between the years 2003 to 2008, during the government of Luiz Inácio Lula da Silva and Hugo Rafael Chávez Frías, who, respectively, have implemented programs called Literate Brazil and Bolivarian Educational Missions with the aim of eradicating illiteracy in their territories. This research aims to compare the implementation and impact of these programs in order to analyze the fulfillment of the right of everyone to education in these two territories of Latin America. Opting for a comparative study is due to the fact of comparative education having a character and prospective evaluation which allows to analyze the impacts of educational policies and identify solutions to the problems of each country, contributing to the planning of education. The theme addresses the issue of illiteracy which, even today, is a serious social problem that affects many countries. This has been no different in Latin America where the problem has proved so grave with the socially excluded population. As such, literacy can open doors that allow the improvement of life, health and opportunities for intellectual and professional growth of the individual to the exercise of citizenship and the fulfillment of social justice. Brazil currently has 14 million illiterates and it is not expected to reduce this number significantly by 2015, the year aimed for reducing illiteracy by 50%. Venezuela has declared itself, in 2005, a territory free of illiteracy having adopted the Cuban method "*Yo sí puedo*", through a program organized via missions. The frameworks used for this study in Brazil refer to the 1988 Federal Constitution, Law of Guidelines and Bases of Education 1996 National Education Plan - PNE 2001 and Decree 4834 of September 8, 2003, establishing the Literate Brazil Program. For Venezuela, documents will be used based on the Bolivarian Constitution in 1999, the Organic Act of 1980, decree-laws that deal with the educational missions and the National Youth Act of 2002. Considering that the comparison is a good tool to better understand the educational system itself, these studies may help reveal problems of school and education as a whole in a given society and contribute to the formulation of policies for the eradication or reduction of high rates of illiteracy. Therefore, comparative studies are essential for the evaluation of policies with regard to the pursuit of efficiency, efficacy and effectiveness with a view to promoting equality between all citizens.

Keywords: Educational Policies. Comparative Education. Education of Youth and Adults.

LISTA DE SIGLAS

AAPAS – Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária
AEA – Aprendizagem e Educação de Adultos
ALBA – Alternativa Bolivariana para as Américas
ALFALIT – Alfabetização e Literatura
ALFASOL – Alfabetização Solidária
ALV – Aprendizagem ao Longo da Vida
ANC – *Asamblea Nacional Constituyente*
APEP – *Asociación de Promoción de la Educación Popular*
APORREA – *Agencia Popular Alternativa de Noticias*
AVEC – *Asociación Venezolana de Educación Católica*
BMZ – Ministério Federal Alemão para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
BRADESCO – Banco Brasileiro de Descontos
CADAFE – *Compañía Eléctrica del Estado*
CDI – *Centros de Diagnóstico Integral*
CECAL – *Centros Educativos de Capacitación Laboral*
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CEREJA – Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos
CEV – *Conferencia Episcopal Venezolana*
CF/88 – Constituição da República Federativa do Brasil (1988)
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CME – Condições Materiais e Estruturais
CNEJA – Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos
CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
CNJ – Conselho Nacional da Juventude
COEJA – Coordenação de Jovens e Adultos
CONFITEA – Conferência Internacional de Jovens e Adultos
CPC – Centros Populares de Cultura
CRBV/1999 – *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (1999)

CREFAL – Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos em América Latina e Caribe

CRUB – Conselho de Universidades Brasileiras

Cruzada ABC – Cruzada de Ação Básica Cristã

CTU – *Comités de Tierra Urbana*

CUT – Central Única dos Trabalhadores

DEED – Diretoria de Estatísticas Educacionais

DEEP – Departamento de Estudos, Estatística e Planejamento

DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos

DEPEN – Departamento Penitenciário Nacional

DPEJA – Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos

DPAEJA – Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos

EC – Emenda Constitucional

EDJA – *Educación de Jóvenes y Adultos*

EPJA – *Educación de Personas Jóvenes y Adultas*

EHM – *Encuesta de Hogares por Muestra*

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEJA – Encontros Nacionais de EJA

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EPT – Educação para Todos

FAO – Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação

FAS – *Fondo de Apoyo Solidario*

FHC – Fernando Henrique Cardoso

Fundacomunal – *Fundación para el Desarrollo y Promoción del Poder Comunal*

FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

HIV – Vírus Humano da Imunodeficiência

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDE – Índice de Desenvolvimento de Educação para Todos

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice De Desenvolvimento Humano

IES – Instituição de Ensino Superior

ILDIS – *Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales*
INCE – *Instituto Nacional de Cooperación Educativa*
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INE – *Instituto Nacional de Estadística*
INEA – Instituto Nacional para a Educação de Adultos
INSS – Instituto Nacional do Seguro Social
IPLAC – *Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño*
IRFA – *Instituto Radiofónico Fe y Alegría*
IUE – Instituto da UNESCO para Estatísticas
L.A.I – *Labor Alfabetizadora INCE*
LDB/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)
LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
LOE – *Ley Orgánica de Educación*
MBR – *Movimiento Bolivariano Revolucionario*
MCI – *Ministerio de Comunicación y Información*
MCP – Movimento da Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MEC – Ministério da Educação
MECD – *Ministerio de Educación, Cultura y Deportes*
MED – *Ministerio de Educación y Deportes*
MInCI – *Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información*
MINPADES – *Ministerio de Participación Popular y Desarrollo Social*
MINPFI – *Ministerio del Poder Popular de Planificación y Finanzas*
MNCA – Mobilização Nacional contra o Analfabetismo
MPPE – *Ministerio del Poder Popular para la Educación*
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA – Movimento de Alfabetização
MVR – *Movimiento Quinta República*
MS – Ministério da Saúde
MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NBI – *Necesidades Básicas Insatisfechas*
NUDE – *Núcleos de Desarrollo Endógeno*
ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
OEI – Organização dos Estados Ibero-americanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONGs – Organizações Não Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

OREALC – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe

PAS – Programa Alfabetização Solidária

PBA – Programa Brasil Alfabetizado

PEI – Programa de Educação Integrada

Petrobrás – Petróleo Brasileiro S/A.

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDESN – *Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social 2001-2007*

PDVSA – *Petróleos de Venezuela S.A.*

PIB – Produto Interno Bruto

PIDESC – Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PIU – *Programa de Iniciación Universitaria*

PLANFLOR – Plano Nacional de Qualificação Profissional

PNA – Plano Nacional de Alfabetização

PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAC – Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNLA – Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRELAC – Projeto Regional de Educação para América Latina e Caribe

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária.

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PROVEA – *Programa Venezolano de Educación – Acción en Derechos Humanos*

RBV – *República Bolivariana de Venezuela*

RDH – Relatório de Desenvolvimento Humano

Recomeço – Supletivo de Qualidade

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEA – Serviço de Educação de Adultos

SEB – *Sistema Educativo Bolivariano*

SEAP – Secretaria Especial de Aquicultura e Pesca

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEEA – Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

SEED – Secretaria de Estado da Educação

SESI – Serviço Social da Indústria

SPA – Sistema Paraná Alfabetizado

SRI – *Salas de Rehabilitación Integral*

UBV – *Universidad Bolivariana de Venezuela*

UNE – União Nacional dos Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ABREVIATURAS

a.m. – *ante meridiem* (antes do meio dia)

et al. – e outros

JK – Juscelino Kubitschek

Km² – Quilômetro (s) quadrado (s)

Hab. – Habitante (s)

Nº – Número

p., pág. - página

PR - Paraná

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – CONCLUINTEs DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO 2000-09.....	39
QUADRO 02 – AMÉRICA LATINA: PESSOAS EM SITUAÇÃO DE POBREZA E INDIGÊNCIA, CERCA DE 2002, 2008 E 2009 (EM PORCENTAGENS).....	43
QUADRO 03 – DEFINIÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO AS AGÊNCIAS DE AJUDA.....	66
QUADRO 04 – <i>CONVENIO DE COOPERACIÓN INTEGRAL CUBA-VENEZUELA</i>	80
QUADRO 05 – NÚMERO E DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POBREZA NO BRASIL E NA VENEZUELA.....	88
QUADRO 06 – <i>TASAS DE ANALFABETISMO – BRASIL Y VENEZUELA (1950-2015) (EXPRESADAS EN %)</i>	90
QUADRO 07 – EVOLUÇÃO DA COBERTURA DO PBA – 2003/2007.....	111
QUADRO 08 – RESULTADOS DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO DE 2004 ATÉ 2011.....	117
QUADRO 09 – BRASIL: EVOLUÇÃO DO ANALFABETISMO ENTRE PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS – 1920/2006.....	117
QUADRO 10 – <i>POBLACIÓN MAYOR DE 15 AÑOS POR CONDICIÓN DE ALFABETISMO, 2004</i>	124
QUADRO 11 – <i>POBLACIÓN MAYOR DE 15 AÑOS POR NECESIDADES BÁSICAS INSATISFECHAS (NBI) Y CONDICIÓN DE ALFABETISMO EN % - 2004</i>	124
QUADRO 12 – <i>PLAN NACIONAL DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL 2001-2007</i>	137

QUADRO 13 – <i>PLAN NACIONAL DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL 2001-2007. OBJETIVOS DE LA POLÍTICA SOCIAL</i>	138
QUADRO 14 – <i>OBJETIVOS DE PROYECTO BOLIVARIANO Y DE LAS MISIONES</i>	141
QUADRO 15 – <i>ÁREA DE SAÚDE</i>	142
QUADRO 16 – <i>ÁREA DE ALIMENTAÇÃO</i>	142
QUADRO 17 – <i>ÁREA DE VIVIENDA E HABITAT</i>	143
QUADRO 18 – <i>ÁREA DE SOBERANIA</i>	143
QUADRO 19 – <i>ÁREA DOS POVOS INDÍGENAS</i>	143
QUADRO 20 – <i>ÁREA DE ECONOMIA SOCIAL</i>	143
QUADRO 21 – <i>OBJETIVOS DE LAS MISIONES POR INSTITUCIÓN</i>	144
QUADRO 22 – <i>IMPACTO DE LA MISIÓN ROBINSON INTERNACIONAL – AVANCE DE LA MISIÓN ROBINSON INTERNACIONAL</i>	146
QUADRO 23 – <i>EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE LA MISIÓN ROBINSON, FASE I, DESDE SU INICIO HASTA OCTUBRE DE 2005</i>	147
QUADRO 24 – <i>DADOS ECONÓMICOS E SOCIAIS DO BRASIL E DA VENEZUELA</i>	165
QUADRO 25 – <i>DADOS SOCIAIS E CULTURAIS DO BRASIL E DA VENEZUELA</i>	167
QUADRO 26 – <i>MISIONES EDUCATIVAS. ANOS ESCOLARES 2003-04 ATÉ 2009-10</i>	171
QUADRO 27 – <i>TASA DE ALFABETISMO EN VENEZUELA EN LA POBLACIÓN DE 10 AÑOS Y MÁS POR GRUPO DE EDAD. CENSO 2011</i>	172
QUADRO 28 – <i>POBLACIÓN ANALFABETA DE 15 Y MÁS AÑOS DE EDAD – AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE – BRASIL Y VENEZUELA</i>	172
QUADRO 29 – <i>ORÇAMENTO DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO</i>	184
QUADRO 30 – <i>SISTEMAS DE ENSINO: BRASIL – VENEZUELA</i>	230

QUADRO 31 – DADOS ESTATÍSTICOS: EDUCAÇÃO – BRASIL – VENEZUELA.....	232
--	-----

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 01 – <i>ETAPAS DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA</i>	151
--	-----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 01 – REDUÇÃO DE POBREZA NA AMÉRICA LATINA ENTRE 2002 E 2009.....	42
GRÁFICO 02 – REDUÇÃO DE INDIGÊNCIA NA AMÉRICA LATINA ENTRE 2002 E 2009.....	42
GRÁFICO 03 – TAXA DE ALFABETIZAÇÃO E ANALFABETISMO DAS PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE – BRASIL – 1940/2000.....	93
GRÁFICO 04 – INDICADORES: TAXA DE ANALFABETISMO PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE.....	121
GRÁFICO 05 – BRASIL ALFABETIZADO: NÚMERO DE JOVENS E ADULTOS BENEFECIADOS EM MILHÕES.....	122
GRÁFICO 06 – TAXA DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE BRASIL – 1940/2010.....	170

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	22
1 ESTADO, EDUCAÇÃO, JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	32
1.1 JUSTIÇA SOCIAL.....	32
1.2 EDUCAÇÃO COMO DIREITO.....	48
1.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EJA.....	65
1.4 EDUCAÇÃO COMO DIREITO NO BRASIL.....	70
1.5 EDUCAÇÃO COMO DIREITO NA VENEZUELA.....	77
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NA VENEZUELA.....	82
2.1 GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO.....	82
2.2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE.....	89
2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	92
2.3.1 Da colonização até a década de 1990	94
2.3.2 EJA a partir de 2003.....	106
2.3.3 Brasil Alfabetizado.....	110
2.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA VENEZUELA.....	123
2.4.1 Da colonização à Constituição da República Bolivariana da Venezuela.....	124
2.4.2 Missões Bolivarianas.....	134
2.4.3 Missões Educativas Bolivarianas.....	144
a) Missão Robinson I.....	147
b) Missão Robinson II.....	153
c) Missão Robinson III.....	155
d) Missão Ribas.....	156
e) Missão Sucre.....	158
3 ESTUDO COMPARADO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E NA VENEZUELA.....	163
3.1 Implicações presumíveis dos dados de contexto do Brasil e da Venezuela nos programas de alfabetização.....	164
3.2 Análise possível dos resultados estatísticos dos programas PBA e Missão Robinson I.....	169

3.3 Análise comparativa dos programas de alfabetização PBA e Missão Robinson I.....	174
a) Panorama geral das semelhanças e diferenças dos programas Brasil Alfabetizado e Missão Robinson I.....	175
b) Financiamento.....	183
c) Organização e gestão dos sistemas de ensino.....	187
d) Efetividade e continuidade dos estudos na EJA.....	190
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	194
REFERÊNCIAS	200
APÊNDICES.....	230

INTRODUÇÃO

Ser culto es el único modo de ser libre
José Martí

Este trabalho é um estudo comparado das políticas educacionais para a educação básica, modalidade da educação de jovens, adultos e idosos analfabetos, na República Federativa do Brasil e na *República Bolivariana de Venezuela* (RBV). O recorte temporal está compreendido entre os anos de 2003 a 2008, durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Hugo Rafael Chávez Frías, que, respectivamente, implantaram os programas educativos: *Programa Brasil Alfabetizado* e *Misión¹ Robinson²*, com a finalidade de superar o analfabetismo em seus territórios.

O analfabetismo ainda é um grave problema social que afeta o mundo, em particular os países latino-americanos. Esse problema tem atingido de forma perversa a população pobre, excluída da maioria de seus direitos. Em 2008, “pouco menos de 796 milhões de adultos não tinham competências básicas de alfabetização – em torno de 17% da população adulta do mundo” (UNESCO, 2011, p. 14). Apesar da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) ressaltar que “a alfabetização abre as portas para melhores condições de vida, melhoria da saúde e oportunidades de crescimento” (2011, p. 13), esse é apenas o primeiro passo. A mesma organização, com base em estudos da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) em 1998, afirma que:

¹ Para este trabalho o termo *Misión Robinson* será traduzido para o português: Missão Robinson, assim como todos os programas derivados: Missão Robinson I, II e III, Missão Ribas, Missão Sucre, assim como quando houver necessidade de citar outros programas sociais bolivarianos.

² Conforme o caderno temático intitulado *Ideário Bolivariano. Eje de formación sociopolítica, Simón Rodríguez, fue un gran pensador venezolano, latinoamericano y universal, precursor y protagonista de las gestas de nuestros libertadores. Se caracterizó por un sentido estricto de la honestidad y por la trascendencia revolucionaria de sus ideas sociales, políticas y de educación. Además de ser maestro del Libertador, se nutrió de las ideas libertarias de su época para desarrollar un pensamiento original, centrado en la necesidad de hallar un camino propio para los pueblos latinoamericanos* (2012, p. 19). Para conhecer a biografia de Simón Rodríguez, consultar: <http://www.misionrobinson.me.gob.ve/index.php?option=com_content&task=view&id=17&Itemid=54>. Para entender sobre a mudança do nome de Simón Rodríguez para Samuel Robinson, consultar: <<http://www.aporrea.org/ideologia/a90348.html>>., e <http://servidor-opsu.tach.ula.ve/revistas/temistocles/nro2/samuel_r3.htm>.

Las personas que provienen de hogares con escasos recursos suelen cursar 8 o menos años de estudio, y en general no superan la condición de obrero u operario, mientras que aquellos que crecen en hogares de mayores recursos suelen cursar 12 o más años de educación y se desempeñan como profesionales, técnicos o directivos. Esto significaría que una escolaridad obligatoria de 12 años sería el umbral mínimo deseable (UNESCO, 2007b, p. 29).

Em 2011, o *Relatório de Monitoramento Global Educação para Todos* informou que o Brasil – ainda que no período de 2000 a 2007, tenha conseguido reduzir sua população analfabeta em 2,8 milhões – apresentou um resultado tímido para um país que possui um total de 14 milhões de analfabetos. Ao compararmos com todos os países investigados, constatamos que o Brasil se situa entre os 10 países com o maior número de adultos analfabetos. Entre esses, a República Democrática do Congo é aquele que apresenta o menor (11 milhões) e a Índia o que apresenta o maior número (283 milhões) de adultos não alfabetizados (UNESCO, 2011).

Em contrapartida, a Venezuela em 2005 declarou-se “território livre do analfabetismo”, conforme notícias publicadas na imprensa de vários países, reproduzidas no Brasil pela página do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2005b). Diante do exposto, justifica-se a necessidade de investigar o fato, tomando o Brasil como contraponto.

A investigação em questão tem como objetivo comparar a implementação e os impactos dos programas *Brasil Alfabetizado* e *Missões Educativas Bolivarianas*, a fim de analisar o cumprimento do direito de todos à educação nesses dois territórios da América Latina e Caribe.

No que se refere ao Brasil, foram utilizados para este estudo os seguintes marcos legais: Constituição Federal de 1988 – CF/88 (BRASIL, 1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 (BRASIL, 1996), Plano Nacional de Educação – PNE por meio da Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001) e o Decreto nº 4.834 de 8 de setembro de 2003, que criou o Programa Brasil Alfabetizado – PBA (BRASIL, 2003a)³, cuja meta para o período de 2003 a 2006 era alfabetizar, em 2003, 1.668.253; em 2004, 1.717.229; em 2005, 2.049.059; e, em 2006, 2.000.000 de jovens e adultos (estimativa) (OEI, [200-a], p. 36).

Como marcos legais de estudo da Venezuela foram utilizados os documentos: *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela* (CRBV/1999) (VENEZUELA,

³ Revogado pelo Decreto 6.093 de 2007 (BRASIL, 2007c).

1999), *Ley Orgánica de Educación* (LOE) de 1980 e LOE de 2009, decretos-lei que versam sobre as missões educativas e a *Ley Nacional de Juventud* (VENEZUELA, 2002), que constituirão a base de análise para a investigação.

A análise pretendida parte dos conceitos de direito, justiça social e cidadania. Este empreendimento demanda um grande esforço do pesquisador em:

- articular o tema de pesquisa com o contexto político e socioeconômico mais amplo (determinações mais amplas), bem como com o conjunto de políticas implementadas;
- evitar análises voltadas à mera legitimação de políticas ou à sua justificação;
- buscar explicitar possíveis processos de reprodução de desigualdades, de exclusão ou de inclusão “precária, instável, marginal”⁴;
- assumir uma atitude contrária a qualquer seletividade no processo de distribuição do conhecimento e o compromisso com a elevação do nível cultural das massas⁵ (MAINARDES, 2009, p. 8).

Nesse sentido, os conceitos de direito, justiça social e cidadania serão definidos a partir de conceitos teóricos que fundamentem o ponto de vista desta investigação, na direção da defesa dos sujeitos que, historicamente, foram excluídos dos bens sociais. Para isso, é necessário levantar os autores que têm se ocupado desses temas para fundamentar o ponto de vista adotado nesse estudo, entre os quais destacam-se: Wanderlei (1987), Barry (1989), Figueiredo (1997), Cury (2002) e Duarte (2007), entre outros.

Além disso, será levado em consideração o momento político no qual os dois países estão imersos no período delimitado nessa investigação. Assim, buscar-se-á situá-los no atual contexto de globalização e das propostas programáticas de ambos, no que se refere à questão da alfabetização⁶. Ou seja, ambos possuem, no período em questão, programas de governo que enfatizam a priorização das políticas sociais.

⁴ Sobre este item verificar: MARTINS, José de Souza. Exclusão social e a nova desigualdade. São Paulo: Paulus, 1997.

⁵ Sobre este item verificar: DUARTE, Newton. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-graduação em Educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n.1, jan./jun. 2006. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_2006_01/a_pesquisa.pdf>.

⁶ Sobre a história da alfabetização na sociedade consultar: FRAGO, Antonio Viñao. Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993 e GRAFF, Harvey. Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

No Brasil, Lula propôs, entre outras políticas, a criação do programa Bolsa Família, conforme Medida Provisória nº 132, de 20 de outubro de 2003, convertida na Lei 10.836 de 09 de janeiro de 2004, onde se lê no artigo 1º “[...] destinado às ações de transferência de renda com condicionalidades” (BRASIL, 2004a).

Na Venezuela, Chávez defendeu a implementação de inúmeros programas sociais em diversas áreas. Na área educacional, as políticas foram organizadas sob a forma de “misiones especiales en educación” (REGNAULT, 2008, p. 51), que se destacam como prioridade de governo, ou seja, “*como componente esencial de la política pública*” (REGNAULT, [200-], p. 23).

Em relação ao encaminhamento metodológico, cabe destacar a questão do método de comparação. De acordo com Trojan e Sanchez, “os estudos comparados têm sido objeto constante de governos e organismos multilaterais, adquirindo cada vez mais destaque no atual processo de globalização” (TROJAN; SANCHEZ, 2009).

Comparar é identificar semelhanças ou diferenças entre dois ou mais aspectos de um mesmo objeto, em dimensão intranacional ou internacional envolvendo duas ou mais regiões espaciais. Na atual fase da globalização, conforme Torres, “os sistemas educativos deixaram de ser estritamente nacionais, e sua lógica (tanto de reprodução como de transformação) não pode ser compreendida se não penetrarmos no âmbito internacional” (2001, p. 74).

Entretanto, os estudos comparados levados a cabo, principalmente no campo das políticas educacionais, têm apresentado, na maioria dos casos, quadros estatísticos de caráter classificatório, tendo como padrão de referência as agendas globais estabelecidas por organismos multilaterais, como a *Declaração de Educação para Todos* (UNESCO, 1990). Segundo Trojan e Sanchez, “no âmbito da avaliação de políticas, especialmente as educacionais, a comparação é utilizada para demarcar parâmetros de qualidade e modelos de eficiência” (TROJAN; SANCHEZ, 2009).

No entanto, os dados estatísticos, apresentados em ordem crescente ou decrescente, são frios e superficiais e não revelam a totalidade da realidade social pesquisada, ou seja, ao analisar determinado fato social somente com base em dados estatísticos, a pesquisa não revela as condições próprias de cada contexto.

Também é fundamental explicitar a importância que o método de comparação tem na avaliação dos sistemas de ensino de cada país, possibilitando uma análise a partir do olhar do outro para o próprio sistema educacional do país. Conforme

Nóvoa, “[...] o outro é a razão de ser da educação comparada: o outro que serve de modelo ou de referência, que legitima as ações ou que impõe silêncios, que se imita ou que se coloniza” (2009, p. 24).

Compara-se o tempo todo no cotidiano. No senso comum, a comparação é utilizada de forma espontânea em múltiplas análises e interpretações dos fatos. Na investigação científica, isto não é suficiente, os diversos ramos das ciências sociais devem servir de suporte e embasamento para possíveis explicações dos fenômenos sociais.

Estudos comparados em educação permitem estudar os problemas da escola e da educação como um todo em uma determinada sociedade usando o outro como elemento de contraponto, a fim de estabelecer as mediações necessárias do objeto com o contexto mais amplo. Dessa forma, podem vir a contribuir para a avaliação de políticas no que diz respeito à superação ou à diminuição das altas taxas de analfabetismo. Assim, a comparação torna-se um bom instrumento para conhecer melhor o próprio sistema educacional, pois:

Só quando comparamos o sistema educacional de nosso próprio país com o de outros, é que tomamos consciência de certos aspectos distintivos da educação nacional e, então, passamos a elaborar critérios que mais judiciosamente nos permitirão interpretar semelhanças e diferenças. (...) Sempre que tomarmos nossa própria cultura como único ponto de referência, tenderemos a centrar nela todas as nossas reflexões, deixando de considerar aspectos e dimensões que apenas uma visão mais abrangente e diferenciada pode nos assegurar. (...) Assim, ao alargar nosso campo de visão, a Educação Comparada transforma-se, também, não apenas num veículo de cultura pedagógica, mas num instrumento de conhecimento mais profundo de nossa própria realidade, à luz da experiência de outros povos (BONITATIBUS, 1989, p. 14-15).

O conhecimento é o resultado dialético do processo que se realiza entre o sujeito que aprende e o objeto que é apreendido. Para tanto, trocas de experiências entre países sobre políticas sociais públicas e, neste caso, as educacionais, são importantes para analisar a implementação de políticas que buscam a promoção da igualdade entre todos os cidadãos.

Diante do exposto, a metodologia de pesquisa se fundamenta no método do estudo comparado, que permite comparar semelhanças e diferenças entre sistemas de ensino de dois ou mais países.

A necessidade de se conhecer o contexto político, econômico, social e cultural dos países envolvidos para comparar a formulação das políticas

educacionais de combate ao analfabetismo e da continuidade dos estudos dos sujeitos com pouca escolarização é imprescindível para a tomada de decisões, “assim um programa é o resultado de uma combinação complexa de decisões de diversos agentes” (ARRETCHE, 2002, p. 3). Mainardes (2009) pontua sobre o processo de formulação de políticas públicas, quando:

[...] a tomada de decisão não representa o ponto de partida das políticas públicas. Ela é precedida de ações, disputas e processos de negociação [...] a análise de políticas demanda levar em consideração uma multiplicidade de aspectos, tais como: a estrutura social, o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influência que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas. Considerar esse conjunto de influências implica levar em consideração o fenômeno da globalização em toda a sua complexidade, a influência das agências multilaterais, as arquiteturas político-partidárias nacionais e locais, bem como a influência de indivíduos, grupos e redes políticas (MAINARDES, 2009, p. 9-10).

Os programas *Brasil Alfabetizado* e *Missão Robinson I* são ações educativas que vêm ao encontro dos pressupostos da igualdade de direitos na efetivação do cumprimento da justiça social em território brasileiro e venezuelano. O conceito de justiça social é aclamado na CF/88 do Brasil, na CRBV/1999 e reafirmado na *Enmienda nº 1* de 15 de fevereiro de 2009, na *Ley Orgánica de los Consejos Comunales*, na LOE/1980 e na LOE/2009 da Venezuela como princípios norteadores de solidariedade humana e promotora da possibilidade de mobilidade social e eliminação da pobreza dentro de um projeto de inclusão social mais amplo.

A vantagem deste conceito para Ball, em entrevista a Mainardes e Marcondes, é “de que é um conceito inclusivo, que não é específico a raça, classe, deficiência ou sexualidade: abarca uma concepção ampla de questões de equidade, oportunidade e justiça” (BALL, 2009, p. 307).

São inúmeros os questionamentos que podem provocar distintas posturas e decisões em relação à superação do analfabetismo: onde se localiza o foco da desarticulação entre sujeitos que estão fora do processo escolar e a ação do Estado, que deveria garantir o acesso à escola, com permanência e qualidade de ensino?; será a desarticulação entre as políticas para promoção de condições básicas de vida e as políticas de acesso à educação?; é a ausência de integração entre educação

básica e a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA⁷)? Ou, por fim, é a falta de financiamento que inviabiliza o cumprimento dessas políticas?

Para Muller e Surel,

[...] a ação pública (policies) [...] designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, isto é, dispositivos político-administrativos coordenados em princípio em torno de objetivos explícitos (MULLER; SUREL, 2002, p. 11).

Cobrar a ação pública com maior intensidade pelos sujeitos sociais que buscam a igualdade no ponto de chegada pode ser uma das possíveis saídas para superar o analfabetismo no país pela coerção da ação do Estado. Muller e Surel definem que:

[...] fazer uma política pública não é, pois, ‘resolver’ um problema, mas sim, construir uma nova representação dos problemas que implementam as condições sociopolíticas de seu tratamento pela sociedade e estrutura, dessa mesma forma, a ação do Estado (MULLER; SUREL, 2002, p. 29).

Para a concretização e realização do que se propõe na presente pesquisa, este trabalho dissertativo está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo, cujo título é “ESTADO, EDUCAÇÃO, JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”, aborda primeiramente o conceito de justiça social a partir de diferentes perspectivas, com base em autores como Wanderley (1987), Barry (1989) e Figueiredo (1997), pontuando questões relevantes acerca da democracia, da cidadania, da igualdade e da diferença na satisfação das necessidades de grupos sociais excluídos. Ao tratar da educação como direito, são analisados documentos internacionais que sustentam o direito do indivíduo de educar-se, o qual é reconhecido pela Organização das Nações Unidas (ONU). Entre os quais se destacam a “*Declaração das Nações Unidas*” e outros que são resultado de importantes conferências sobre *Educação para Todos* (EPT), ocorridos em Jontiem/Tailândia (1990) e Dacar/Senegal (2000) e da CONFITEA de Hamburgo/Alemanha (1997), nos quais uma das principais pautas é o cumprimento de metas para a superação ou diminuição do número de analfabetos no mundo todo.

⁷ No Brasil a modalidade Educação de Jovens e Adultos é representada pela sigla EJA, na Venezuela utiliza-se a expressão *Educación de Adultos* ou o termo *Educación de Jóvenes y Adultos* (EDJA). No que se refere à América Latina e Caribe encontrou-se nos documentos pesquisados a sigla EPJA – *Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. Para este trabalho será utilizada a sigla brasileira – EJA.

Na seção “Pressupostos Teóricos da EJA” são apresentados os conceitos dos termos alfabetização e analfabetismo, e como estes são definidos no Brasil e na Venezuela, haja vista que não há um consenso para designar o termo em função das particularidades de cada país. Trata como o termo “*Aprendizagem ao Longo da Vida*” (ALV) está sendo discutido por diferentes perspectivas, a partir do olhar crítico de Torres (2001, 2002, 2006). O direito à educação no Brasil e na Venezuela é apresentado a partir da análise dos marcos legais que determinam a implementação e a efetivação deste direito, os quais são: a CF/88 e a LDB/96 no Brasil e a CRBV/1999, a LOE/1980 e de 2009 na Venezuela.

No segundo capítulo, primeiramente, discorre-se sobre o processo de globalização e neoliberalismo ocorrido após a década de 1970 e 1980 e que influenciaram a conjuntura política, econômica e social dos países da América Latina e Caribe, provocando impactos em todos os campos e afetando em grande parte a população pertencente aos grupos minoritários. Em seguida, faz-se uma breve apresentação do contexto da EJA na América Latina e Caribe, no que diz respeito ao processo educacional que – apesar dos países apresentarem características heterogêneas – não tem sido muito diferente em seus territórios, ou seja, uma parcela expressiva da população apresenta um atraso significativo no que se refere à relação idade/série, culminando com o elevado número de pessoas analfabetas ou com pouca escolarização.

Ainda neste capítulo, é apresentada a história da EJA no Brasil e na Venezuela, a partir do processo de colonização até a segunda metade do século XX abordando, principalmente, os programas implementados como forma de superar o analfabetismo em seus territórios. Os programas de governo em tela – Brasil Alfabetizado, no Brasil e Missão Robinson I, na Venezuela, ocorridos a partir de 2003 – são discutidos neste capítulo, que aprofunda questões pertinentes que possam elucidar o analfabetismo nos países estudados.

Oportunamente, quanto à Venezuela, apresenta-se um panorama geral do programa Missões Bolivarianas, que foi implementado com o intuito de resolver as mazelas sociais do país. Nesta seção, ainda se amplia a análise referente ao processo de continuidade dos estudos na EJA, partindo da alfabetização (Missão Robinson I) para os programas de continuidade (Missão Robinson II, Missão Robinson III, Missão Ribas e Missão Sucre).

Finalmente, o terceiro capítulo apresenta o estudo comparado propriamente dito entre o Brasil e a Venezuela. O capítulo encontra-se dividido em três itens. O primeiro discute as implicações presumíveis dos dados de contexto do Brasil e da Venezuela nos programas de alfabetização, uma vez que a disparidade dos aspectos do contexto político, econômico, social e cultural de cada país pode corroborar ou não com a implementação e o sucesso de uma política educacional, neste caso a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

No segundo item é realizada uma análise possível dos resultados estatísticos dos programas PBA e Missão Robinson I, estabelecendo em que medida os resultados encontrados cumprem com a meta do objetivo 4 EPT de Dacar/2000, que define atingir uma melhora de 50% para a alfabetização de adultos até o ano de 2015 (UNESCO, 2006b).

No terceiro item apresenta-se uma análise comparativa entre os dois programas de alfabetização. No Brasil, o PBA e na Venezuela, a Missão Robinson I, primeiramente analisando as semelhanças entre os dois programas educativos para posteriormente investigar as diferenças. Este item foi dividido em três subitens, pela importância das informações e dados de alguns aspectos que se apresentaram como relevantes para o estudo em questão. O primeiro subitem trata da questão do financiamento, que via de regra é condição para execução do programa, uma vez que dificilmente um programa se concretiza sem recursos financeiros.

No seguinte subitem é discutida a organização e a gestão dos sistemas, conforme Saviani (1999), para quem o sistema de ensino é resultado de uma ação planejada, tendo em vista um sujeito real que possui necessidades reais no seu dia a dia e busca na escola um espaço de realização pessoal e profissional.

Finalizando este capítulo, é feita uma análise da efetividade e continuidade dos programas educativos para os egressos que, ao finalizar uma etapa de ensino, na sua grande maioria, almejam seguir em frente com os seus estudos.

Todavia, cabe aqui uma ressalva em relação às pretensões iniciais da pesquisa: estava prevista para janeiro de 2013 uma viagem de estudos para a Venezuela. Mas esta não se concretizou em função de problemas burocráticos no atraso da liberação do financiamento para a viagem, o que limitou as possibilidades de um estudo empírico mais aprofundado na Venezuela que, por sua vez, possibilitaria maior base para comparação com o Brasil.

Assim, nos limites do que foi possível realizar nesta dissertação, não foi possível responder a todas as indagações que o tema suscita. Portanto, apresenta-se aqui um estudo preliminar, com base nos dados oficiais disponibilizados pelo Brasil e pela Venezuela, por meio das pesquisas científicas já realizadas, analisando semelhanças e diferenças sobre o processo desenvolvido pelos dois programas de alfabetização escolhidos, que possam subsidiar estudos futuros sobre o tema.

1 ESTADO, EDUCAÇÃO, JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

La Justicia es la reina de las virtudes republicanas y con ella se sostiene la igualdad y la libertad.
Simón Bolívar

O direito à educação está no âmbito do direito fundamental de natureza social e reconhecido de forma universal, deve estar prescrito em leis nacionais. Segundo Cury,

O direito à educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais do que uma importante herança cultural. Como parte da herança cultural, o cidadão torna-se capaz de se apossar de padrões cognitivos e formativos pelos quais tem maiores possibilidades de participar dos destinos de sua sociedade e colaborar na sua transformação (CURY, 2002, p. 260).

Quando se fala de políticas públicas, os governantes concordam ser a educação um campo prioritário, porém o processo de efetivação dessa meta ainda caminha com lentidão, principalmente em relação à sua qualidade e à garantia desse direito para todos.

Dessa forma, faz-se importante analisar as políticas públicas com ênfase nas políticas educacionais. Neste trabalho, o estudo sobre o direito à educação no Brasil e na Venezuela exige um aprofundamento sobre os conceitos relacionados com os direitos básicos, que são: justiça social e direito; democracia e cidadania; igualdade e diferença; direitos e deveres, os quais pressupõem o caminho para uma sociedade mais justa e democrática.

A partir da categorização dos conceitos de direito e justiça social, cabe uma análise de como o direito à educação tem se constituído nos dois países investigados.

1.1 JUSTIÇA SOCIAL

As políticas educativas partem da noção de que a escola é acima de tudo um espaço de promoção da justiça social. Tal noção “atribui à escola novas funções

sociais, muitas vezes de caráter **assistencial**” (OLIVEIRA, A., 2009, p. 17, grifo nosso). Neste sentido, o cumprimento da justiça social está, muitas vezes, atrelado às questões assistencialistas, de caráter paternalista, para o cumprimento de políticas de justiça distributivas ou compensatórias. O Estado é um dos responsáveis pela promoção da justiça e da igualdade, a fim de diminuir as desigualdades decorrentes do modo de produção capitalista.

Cabe ressaltar que a aplicabilidade da justiça ou da justiça social, nos regimes democráticos e após as reformas dos anos 1990⁸, se refere, no primeiro caso, à garantia individual dos direitos consagrados por lei e, no segundo, à assistência social enquanto instrumento de redução das desigualdades. Desta forma, vale a pena a reflexão: quais dos dois conceitos, justiça ou justiça social, o Estado se propõe a cumprir no atendimento do indivíduo que se encontra em situação de exclusão social? No Brasil, a exemplo de assistencialismo:

Em 2003, o governo Lula assume a condução do Estado brasileiro e aprofunda a adoção de políticas compensatórias como mecanismo de ajuste dos desequilíbrios causados pela radicalidade das práticas políticas de seu antecessor. No plano geral, as “bolsas” de **assistência social** foram ampliadas para um número maior de pessoas e, no setor educacional, diversos programas foram criados ou remodelados a fim de atingir a meta de um equilíbrio social assentado na ideia de ajustamento das ações dos diversos atores sociais (FERREIRA, 2009, p. 258, grifo nosso).

A escola pública, desta forma, tem servido, além de espaço de socialização do conhecimento elaborado, de múltiplas realizações de interesses e fins diversos no campo social. Este espaço não deve ser confundido só com ações assistencialistas que tendem a cumprir uma função reguladora do Estado. Ferreira (2009) apresenta tal abordagem:

A rigor, a escola é um dos únicos espaços (senão o único) no qual grande parte da população tem acesso à alimentação, cuidados de higiene, saúde e, minimamente, ao conhecimento sistematizado. À medida que a pobreza aumenta e os conflitos sociais se afiguram em sua complexidade maior, as políticas educativas buscam fortalecer a escola como instituição responsável pela manutenção da ordem social (FERREIRA, 2009, p. 254).

⁸ Ver a esse respeito: KRAWCZYK, CAMPOS, HADDAD (2000); CASSASUS (2001); KRAWCZYK e WANDERLEY (2003); OLIVEIRA (2003); CABRAL NETO *et al.*, TEODORO (2008); KRAWCZYK e VIEIRA (2008), entre outros autores.

Assim, o espaço escolar tem se caracterizado muitas vezes por situações de dualidade: ensino e assistência. Por um lado, a escola tem a função de corrigir determinados desequilíbrios muito característicos e pontuais da estrutura social e econômica, do modo de produção capitalista vigente. Oliveira, A., pontua que:

O papel cada vez mais relevante que a escola tem assumido na realidade brasileira atuando na distribuição de renda – como agência de implementação de programas sociais, tais como o Bolsa Família e o Projovem entre outros, determinando a seleção e o controle de público-alvo, bem como a sua presença na efetivação de certas políticas de saúde (vacinas, exames médicos) e alimentação (via merenda escola) – tem contribuído para que a sua função seja cada vez mais debatida e posta em questão (OLIVEIRA, A., 2009, p. 17).

Por outro lado, a escola tem a função de disseminar os conhecimentos necessários à formação para o trabalho e para o exercício da cidadania. Por expressão da cidadania compreende-se a necessidade de compartilhar os bens sociais, ou seja, o produto do trabalho, os bens simbólicos e culturais, neste caso a educação e a questão do poder. Frigotto, em entrevista para o *Programa Nós da Educação* exibido pela Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), assinala que:

Na verdade, quem poderia fazer com que isso ocorra é a sociedade. A sociedade, nas suas organizações, teria que dizer: nós queremos este projeto de educação. Como diz Chico de Oliveira, na verdade, a sociedade organizada quer democracia, quer cidadania, e o professorado tem um papel importante nisso. Nós teríamos que reinventar a nação e resgatar uma política educacional cidadã (FRIGOTTO, 2007, adaptação nossa).

Nesse caso, questiona-se o baixo desempenho educacional da maioria dos estudantes da educação básica, mediante a apresentação dos resultados dos exames nacionais de larga escala – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), criados como exames de avaliação pela necessidade de controle dos resultados a partir das políticas de descentralização, iniciadas nos anos 1990.

A partir de 2003, quando se inicia o governo Lula, esta dualidade foi apresentada em dois documentos que propõem alianças com os dois tipos de eleitores que vão às urnas: a população de uma maneira em geral e a elite empresarial.

Primeiramente, como promessa de campanha para a população brasileira, o então candidato apresenta através do seu partido o documento intitulado “*Uma*

escola do tamanho do Brasil” com o compromisso de mudar o ensino no país, reconhecendo a educação como direito inalienável, e como prioridade do seu governo. Para tanto, expandiria o sistema educacional e elevaria os níveis de qualidade:

A educação é, nos termos constitucionais, um direito do cidadão e um dever do Estado e da família. A expansão do sistema educacional público e gratuito e a elevação de seus níveis de qualidade são prioridades do novo modelo de desenvolvimento social a ser implementado pelo governo Lula [...]. Um projeto que assegure a educação como direito obedecerá a três diretrizes gerais: - Democratização do acesso e garantia de permanência; - Qualidade social da educação; - Implantação do regime de colaboração e democratização da gestão (PT, 2002, p. 3-4).

Durante o processo eleitoral (2002), também é publicada a “*Carta ao Povo Brasileiro*”, apaziguando o mercado global com o comprometimento de manutenção da política econômica, tendo em mira o empresariado (SILVA, 2002). Sobre esse assunto, Lula afirma que:

O desenvolvimento de nosso imenso mercado pode revitalizar e impulsionar o conjunto da economia, ampliando de forma decisiva o espaço da pequena e da microempresa, oferecendo ainda bases sólidas para ampliar as exportações [...]. Há outro caminho possível. É o caminho do crescimento econômico com estabilidade e responsabilidade social. As mudanças que forem necessárias serão feitas democraticamente, dentro dos marcos institucionais. Vamos ordenar as contas públicas e mantê-las sob controle. Mas, acima de tudo, vamos fazer um Compromisso pela Produção, pelo emprego e por justiça social (SILVA, 2002).

Ao mesmo tempo, na mesma carta, se refere à promoção da justiça social, destacada em um fragmento da fala de Lula, que diz: “O Brasil quer mudar. Mudar para crescer, incluir, pacificar. Mudar para conquistar o desenvolvimento econômico que hoje não temos e a **justiça social** que tanto almejamos” (SILVA, 2002, grifo nosso).

Os dois documentos apresentam o quanto é evidente a vinculação entre educação e mercado a partir da ótica da globalização econômica. Ao discutir a educação escolar dentro desse processo, observa-se o atendimento aos propósitos da sociedade capitalista-liberal que visa atender às demandas estabelecidas pelos grupos hegemônicos. Segundo Oliveira, F., entre as finalidades da educação escolar nesse contexto, destacam-se:

(a) Garantir a unidade nacional e legitimar o sistema; (b) contribuir com a coesão e o controle social; (c) reproduzir a sociedade e manter a divisão social; (d) promover a democracia da representação; (e) contribuir com a mobilidade e a ascensão social; (f) apoiar o processo de acumulação; (g) habilitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores para servir ao mundo do trabalho; (h) compor a força de trabalho, preparando, qualificando, formando e desenvolvendo competências para o trabalho; (i) proporcionar uma força de trabalho capacitada e flexível para o crescimento econômico (OLIVEIRA, F., 2009, p. 238).

Portanto, a oferta educacional está articulada ao processo de globalização econômica, que pressupõe uma demanda de trabalhadores que a escola possa preparar para atender às necessidades produtivas do mundo do trabalho. No atual contexto, a ação do Estado, para promover a justiça social e a formação da força de trabalho da escola, é garantida pela legislação, de fundamento neoliberal. Gentili contribui, ao dizer que:

[...] o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue *desintegrar* culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: *escola pública* (GENTILI, 2011, p. 216-217).

Assim, a escola não deixa de ser um espaço contraditório, sobre o qual, segundo Oliveira, F. (2009), professores, pais, dirigentes escolares e a comunidade em geral devem refletir para entender este espaço de contradição. Portanto,

[...] torna-se fundamental que ela construa seu projeto político-pedagógico. Cabe ressaltar, nesta direção que qualquer ato pedagógico é um ato dotado de sentido e se vincula a determinadas concepções (autoritárias ou democráticas), que podem estar explícitas ou não (OLIVEIRA, F., 2009, p. 246-247).

O papel da escola, como aponta Oliveira, F. (2009) se concentra de um lado como formadora de força de trabalho no mesmo momento que promove a socialização com vistas à emancipação do aluno, porém não chega a escapar do plano da assistência social. As políticas educacionais neste caso têm considerado “em uma mesma escola ou mesma classe, a educação é dirigida à formação de força de trabalho e concomitantemente a escola atua como agência de **assistência social**” (OLIVEIRA, A., 2009, p. 25, grifo nosso).

Desta forma, a ideia de escola pública, gratuita, universal, laica e obrigatória pode se esvaziar ao pensar que sua prática social se limita à formação para o

mercado de trabalho e como assistencialismo. A própria história mostra outras expectativas emancipatórias *da e para* educação e *da e para* escola pública, provenientes de grupos sociais marginalizados. Oliveira, F., apresenta essas perspectivas:

(a) Transformar a sociedade, de modo a eliminar as divisões sociais estabelecidas; (b) desbarbarizar a humanidade, no que concerne aos seus preconceitos, opressão, genocídio, tortura, etc.; (c) conscientizar os indivíduos, tendo em vista uma formação de sujeitos críticos, autônomos e emancipados; (d) desenvolver uma educação integral, que permita o desabrochar das potencialidades humanas; (e) apropriar-se do *saber social*, que permita uma socialização ampla da cultura e apreensão dos conhecimentos e saberes historicamente produzidos; (f) formar para o exercício pleno da cidadania (OLIVEIRA, F., 2009, p. 238).

As finalidades descritas acima levam a pensar a escola a partir da perspectiva progressista, defendida pelo educador Paulo Freire (1921-1997), na qual a educação é compreendida como direito universal básico e bem social público, levando os sujeitos de direito à condição de emancipação social. Os direitos sociais, sendo os interesses da maioria, devem estar na pauta de ação do Estado, tal como expressa o artigo 6º da CF/88, o qual sofreu duas alterações pela Emenda Constitucional (EC) nº 26 de 14 de fevereiro de 2000 e pela EC nº 64 de 04 de fevereiro de 2010, onde se lê na última alteração:

São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 2010).

A partir desse ponto de vista, Oliveira, F. (2009), afirma que:

[...] a inclusão social das camadas menos favorecidas aponta para a necessidade de constituição de um *estado social* que atua por meio de políticas públicas, sociais e educacionais que favoreçam os processos de emancipação desejados (OLIVEIRA, F., 2009, p. 239).

Pensar políticas educacionais nesta sociedade é desenvolver um projeto tendo como princípio o interesse da maioria da população.

Ao contrário, o Estado de direito social privilegia políticas de ação ora distributiva, ora compensatória e ora meritocrática. Sobre isso, Derouet questiona:

[...] A justiça consistirá em dar a cada um segundo seus méritos (em função de que critério, definido por quem?). Ou segundo suas necessidades (em função de que critério, definido por quem?). Ou segundo seus desejos? [...] (DEROUET, 2009, p. 52).

As sociedades democráticas, na análise de Dubet (2004), escolheram o mérito como princípio de justiça, assim “a escola é justa porque cada um pode obter sucesso nela em função de seu trabalho e de suas qualidades” (DUBET, 2004, p. 541), o que pode ou não possibilitar mobilidade social. Como pensar uma escola justa numa sociedade injusta?

As desigualdades sociais acarretam prejuízos aos indivíduos que consequentemente se refletem em desigualdades escolares, ou seja, filhos de pais pobres terão muito mais dificuldade em se destacar numa sociedade de mercado competitivo ao terem seu histórico social de vida marcado pela exclusão do acesso aos bens culturais e econômicos. O sistema meritocrático se mostra perverso ao fazer com que a vítima seja culpabilizada pelo seu fracasso: social, escolar ou profissional. Dubet (2004) aponta esta crueldade neste modelo, pois ao adotar o ideal de:

[...] competição justa e formalmente pura, os “vencidos”, os alunos que fracassam, não são mais vistos como vítimas de uma injustiça social e sim como responsáveis por seu fracasso, pois a escola lhes deu, a priori, todas as chances para ter sucesso como os outros (DUBET, 2004, p. 543).

A violência societária, que culpa a vítima pela sua desgraça, é ironizada por Frigotto:

O analfabeto, o sem-terra, o subempregado, o não qualificado, o não empreendedor ou o não “empregável” assim o são porque não souberam ou não quiseram, ou não se esforçaram para adquirir o “capital humano” ou as “competências” que os livrariam do infortúnio e seriam a mão de obra qualificada que iluminaria o crescimento acelerado (FRIGOTTO, 2009, p. 75).

Seria, então, a escola pública o espaço para tal mobilidade social? Segundo o documento de discussão sobre políticas educativas da *II Reunião Intergovernamental do Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe* (EPT/PRELAC):

[...] el fortalecimiento de una escuela pública, cuya calidad debe ser debidamente garantizada por el Estado, puede contribuir en forma eficaz a

disminuir las brechas educativas existentes entre los sectores de menores y mayores ingresos, entre la población rural y urbana, entre los indígenas y no indígenas, y convertirse en un verdadero canal de movilidad social (UNESCO, 2007b, p. 25).

Além disso, o mesmo documento aponta que “[...] hoy en día la educación secundaria es fundamental para salir de la pobreza y la terciaria es la que puede hacer la diferencia para lograr una mayor movilidad social” (UNESCO, 2007b, p. 32). No Brasil, onde cerca de 10% da população sequer está alfabetizada, o ensino fundamental não foi universalizado e o ensino médio é ainda uma promessa, a possibilidade de mobilidade é restrita. Essa possibilidade se contrapõe à situação de grande parcela da população que não tem possibilidade de acesso ao ensino superior, inviabilizando a perspectiva de mobilidade social.

Tomemos como exemplo o Brasil, o quadro 01 revela o número de concluintes do ensino fundamental e do ensino médio no período de 2000-2009:

QUADRO 01 – CONCLUINTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E DO ENSINO MÉDIO 2000-09⁹

Ano	Concluintes do Ensino Fundamental	Concluintes do Ensino Médio
2000	2.648.638	1.836.130
2001	2.707.683	1.855.419
2002	2.778.033	1.884.874
2003	2.668.605	1.851.834
2004	2.462.319	1.879.044
2005	2.471.690	1.858.615
2006	2.174.398	1.848.415
2007	2.314.398	1.749.731
2008	2.354.688	1.761.425
2009	2.473.073	1.797.434

Fonte: MEC/Inep/Deed, 2010. In: LIMA, 2011, p. 280.

Em 2003, 2.668.605 alunos concluíram o Ensino Fundamental¹⁰, matricularam-se nesse mesmo ano na primeira série do Ensino Médio 3.687.333¹¹ e concluíram o Ensino Médio somente 1.851.834. Cabe ressaltar que se os concluintes se encontram na idade série adequada, os mesmos são oriundos do primeiro ano do Ensino Médio de 2001 cujo número de matrículas havia sido de 3.438.523 e o número de concluintes do Ensino Fundamental de 2.707.683, o

⁹ Para este trabalho, o título dos quadros, tabelas e gráficos foram colocados na parte superior.

¹⁰ Segundo informações do MEC/Inep/Deed, as taxas de reprovação na última série do ensino fundamental nos anos de 2000, 2001, 2003, 2005 e 2007 foram, respectivamente, de 6,9%, 7,5%, 9%, 10,9% e 11,7% (LIMA, 2011, p. 281). Isto representa um fato preocupante, pois a incidência de reprovação (em qualquer ano/série de estudo) pode levar o educando a parar com os estudos, vindo a buscar como alternativa a EJA.

¹¹ Para ter acesso aos dados totais de matrículas no 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio no referido período, consultar a tabela 6 (LIMA, 2011, p. 280).

acesso ao Ensino Médio é significativo, porém a conclusão dos estudos para esta faixa etária ainda é deficitária, o que mostra o abandono, a evasão e a repetência de um número grande de alunos por diferentes motivos, isto ocasiona, num futuro próximo, maior aumento do índice nas taxas de matrículas na EJA.

Tais apontamentos remetem às categorias de análise *exclusão na escola* e *exclusão da escola* criada por Ferraro em seus estudos sobre analfabetismo e escolarização em 1985 e melhor definida em 1987. Assim:

A exclusão escolar na forma de *exclusão da escola* compreende tanto o não acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola. Já a categoria *exclusão na escola* dá conta da exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência. Dessa forma, as distintas realidades captadas de forma imediata como o não acesso, a evasão, a reprovação e a repetência ganhariam unidade primeiramente sob as categorias analíticas de *exclusão da escola* e *exclusão na escola* e finalmente sob o conceito mais geral de *exclusão escolar* (FERRARO, 1999, p. 24, *itálico do autor*).

Em pesquisas anteriores, o analfabetismo é tratado por Ferraro como “a forma extrema de exclusão social” (1999, p. 24). Assim é direta a relação entre quem é o sujeito analfabeto e quem são os sujeitos excluídos da sociedade.

No caso da Venezuela, o número de jovens e adolescentes que estão fora do sistema escolar formal secundário tem sido um fato preocupante no país, segundo estudo realizado por Machado e Guerra: “sólo 34% de los individuos entre 13 y 17 años está incluido en el sistema de educación formal (secundaria); y otra cifra aun más preocupante: 20% de los jóvenes entre 15 y 18 años no estudia ni trabaja” (2009, p. 4). O mesmo estudo informa que a Missão Ribas é um programa educativo destinado aos jovens e adolescentes fora da idade série escolar.

Como tentativa de resolver o imenso problema das desigualdades educacionais, abriram-se espaços alternativos de escolarização das classes populares. Então, a educação escolar dessas classes estende-se para além da escola formal, em espaços da educação não escolar, nos quais:

El aprendizaje no se circunscribe a una etapa concreta de la vida ni al contexto de la escuela, sino que empieza en el nacimiento, incluso antes, continúa a lo largo de la vida y tiene lugar múltiples ámbitos, no necesariamente escolares (UNESCO, 2007b, p. 30).

Essa educação popular, especialmente para jovens e adultos, pode ocorrer em espaços como sindicatos, associações de bairro, clube de mães, organizações

não governamentais (ONGs), comunidades religiosas, entre outros. Freitas (2007) reforça que o sentido do conceito de popular é:

[...] um termo que está relacionado à possibilidade de poder honrar a origem, as necessidades e características da maioria da população, contribuindo para que os setores explorados, oprimidos e marginalizados possam, também, aprender e, com isto, eliminem a condição do “não saber” como um fator de exclusão de suas vidas (FREITAS, 2007, p. 53-54).

Estes espaços da sociedade civil organizada visam educar as minorias sociais – compreendidas por trabalhadores urbanos precarizados, grupos indígenas, agricultores sem terra, desempregados urbanos e rurais, adultos analfabetos. Haddad enfatiza quem é o sujeito da EJA no Brasil, o que vale também para a Venezuela e outros países que não universalizaram a educação básica:

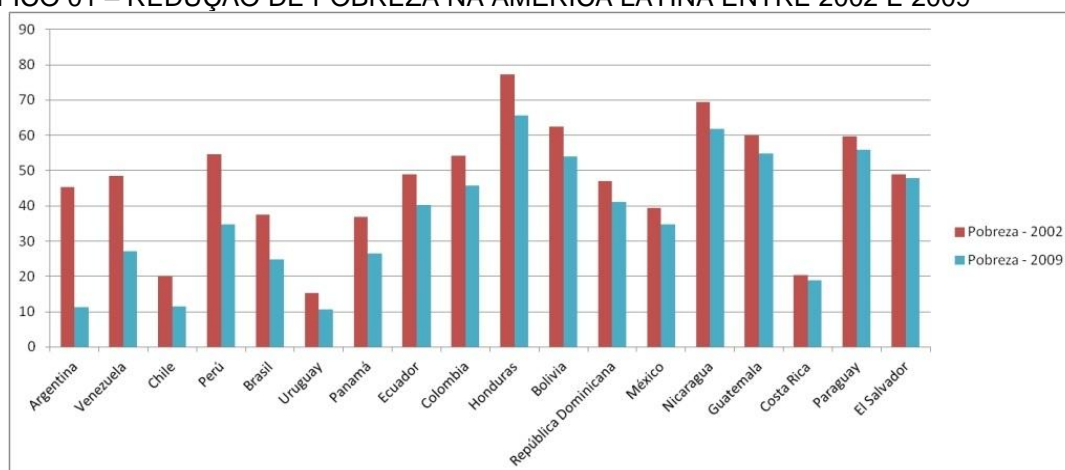
Quando se toma a educação de jovens e adultos do ponto de vista de seus potenciais educandos, verifica-se que estes são justamente aquelas pessoas que as estatísticas alocam entre os pobres e indigentes; são as pessoas negras, os moradores das regiões mais pobres, ou, nas metrópoles, os que têm mais dificuldades de conquistar empregos. São os trabalhadores rurais, grande parte ainda sem terra. São as mulheres mais idosas, vítimas da subcontratação no mercado de trabalho ou exploração dos serviços domésticos, sequer considerados trabalhadores (HADDAD, 2008, p.29).

A população que participa de programas educativos destinados aos grupos excluídos tem características em comum: *“son personas excluidas del sistema de educación que por diversas razones no pudieron iniciar o continuar sus estudios formales y la gran mayoría proviene de los estratos socioeconómicos más bajos”* (ILDIS, 2006, p. 174).

O que é reforçado por Bertussi, para quem “o fator econômico sem dúvida continua sendo um dos mais importantes na determinação do analfabetismo” (1992, p. 39), ou seja, os efeitos estruturais de tipo econômico, social, político e cultural próprios dos países da América Latina e Caribe afetam grande parte da população desta região.

Os gráficos a seguir retratam que houve diminuição nas taxas de pobreza e indigência no Brasil e na Venezuela, porém se mantêm altos índices de desigualdade em seus territórios, desde longa data.

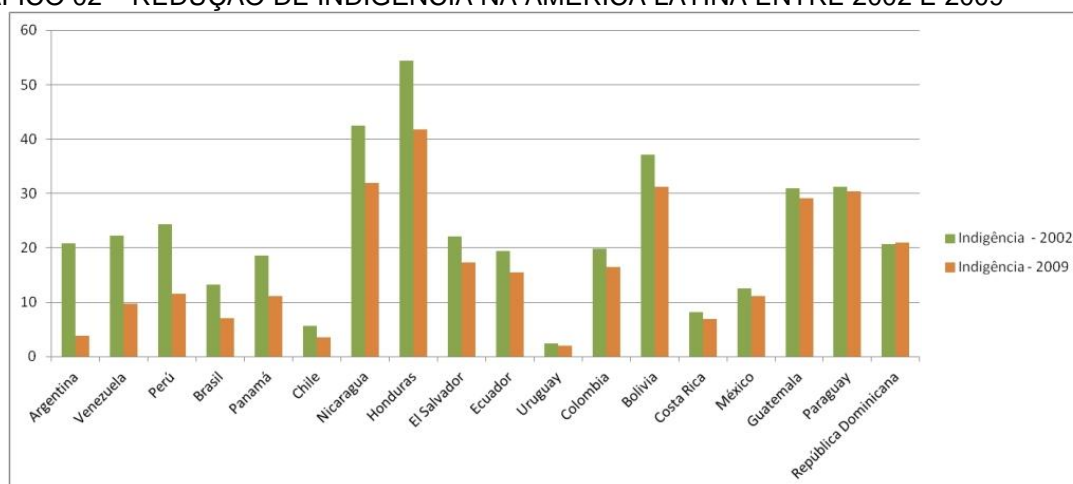
GRÁFICO 01 – REDUÇÃO DE POBREZA NA AMÉRICA LATINA ENTRE 2002 E 2009



Fonte: CEPAL, 2010a

Entretanto, deve-se ressaltar que os dados refletem um esforço significativo das políticas voltadas à complementação de renda e aumento dos níveis de emprego. No Brasil, o percentual de pobreza que estava na faixa de 30% a 40% em 2002 diminuiu para a faixa de 20% a 30%, e, na Venezuela, de 40% a 50% para 20% a 30%, demonstrando que a redução maior foi na Venezuela – onde havia mais pobreza – mas, em contrapartida o percentual obtido pelo Brasil é mais baixo tanto no ano de 2002 quanto em 2009.

GRÁFICO 02 – REDUÇÃO DE INDIGÊNCIA NA AMÉRICA LATINA ENTRE 2002 E 2009

Fonte: CEPAL, 2010a¹².

No caso da indigência, apresenta-se um quadro semelhante ao da pobreza. O Brasil passa da faixa de 10% a 20% em 2002 para abaixo de 10% em 2009; e a Venezuela, que estava um pouco acima de 20% em 2002 tem seu índice reduzido

¹² Os gráficos 1 e 2 foram elaborados por Matutações.org (2012) a partir dos dados da Planilha Excel do documento Panorama Social da América Latina (CEPAL, 2010a).

para pouco abaixo de 10%. O percentual obtido pelo Brasil, assim como na redução da pobreza, já se mantinha desde 2002 abaixo do da Venezuela.

Portanto os gráficos 01 e 02 retratam a diminuição do número de pobres e indigentes no Brasil e na Venezuela no período de 2002 – 2009, uma vez que os índices percentuais diminuem de forma considerável, mas não o bastante para tirar esses países do rol dos que concentram grande número de pobres e indigentes. Tentar acabar ou diminuir com a pobreza nem sempre significa acabar com as desigualdades sociais tão presentes em ambos os países. No caso do Brasil, Haddad revela que:

[...] as desigualdades econômicas e sociais que marcam a sociedade brasileira refletem e estão refletidas na histórica exclusão de segmentos populacionais do acesso à educação [...] o Brasil, não sendo pobre é incrivelmente desigual (HADDAD, 2008, p. 12).

Tivemos em nosso país um grande crescimento econômico no último século, e o Brasil passou a fazer parte dos países em desenvolvimento. Haddad pontua que:

[...] o Brasil teve um dos maiores índices de crescimento econômico no século passado, mas manteve inalterado os seus índices de concentração de renda, constituindo-se em um dos países mais desiguais do mundo (HADDAD, 2008, p. 21).

O quadro 02 reforça o quanto os índices percentuais, referentes ao Brasil e a Venezuela, nos anos compreendidos entre 2002 a 2009, tiveram um decréscimo, demonstrando o quanto estes países têm baixado o nível de pobreza e indigência em seus territórios, contudo ainda são visíveis as relações de desigualdades sociais entre a população.

QUADRO 02 – AMÉRICA LATINA: PESSOAS EM SITUAÇÃO DE POBREZA E INDIGÊNCIA, CERCA DE 2002, 2008 E 2009 (EM PORCENTAGENS)

País	<u>Cerca de 2002</u>			<u>Cerca de 2008</u>			<u>Cerca de 2009</u>		
	Ano	Pobreza	Indigência	Ano	Pobreza	Indigência	Ano	Pobreza	Indigência
Brasil	2001	37,5	13,2	2008	25,8	7,3	2009	24,9	7,0
Venezuela	2002	48,6	22,2	2008	27,6	9,9

Fonte: CEPAL, 2010a, p. 13, com base em tabulações especiais das pesquisas de domicílios dos respectivos países.

Nota: Três pontos (...) indicam que faltam os dados, não constam em separado ou não estão disponíveis.

Tanto Brasil e Venezuela desde o ano de 2002 vêm demonstrando uma diminuição nos índices percentuais de pobreza e indigência, como já analisados nos gráficos 01 e 02. Isto está relacionado a implementação de políticas sociais a partir

dos governos Lula e Chávez e contribui para o cumprimento dos princípios de justiça social nestes países.

Segundo a CEPAL (2010), as mudanças observadas na pobreza provêm de diferentes interações entre o crescimento da renda média das pessoas ('efeito crescimento') e as mudanças no modo como esta renda se distribui ('efeito distribuição'), no caso do Brasil, o efeito distribuição teve participação majoritária, e juntamente com o Panamá, o Paraguai e o Peru entre os anos de 2008 e 2009 "apresentaram diminuições de 0,9 e 2,2 pontos percentuais" (CEPAL, 2010, p. 12).

Estas cifras permitem avaliar o progresso dos países junto à meta 1A do primeiro dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM), que consiste em reduzir entre 1990 e 2015 a porcentagem de pessoas em situação de pobreza extrema. Diminuir os índices de pobreza está relacionado com o quanto o indivíduo tem acesso e permanência na escola, entre outros fatores que lhes possibilitem tal mudança. Tornar-se menos pobre não significa aliviar as desigualdades sociais existentes nestes países.

Tamanha desigualdade no Brasil se reflete principalmente no acesso à saúde e à educação. Milhares de brasileiros não se veem pobres, mas se enxergam desiguais. Haddad sinaliza que estes dois conceitos são distintos, assim:

[...] pobreza mede-se pelas condições mínimas de sobrevivência das pessoas em uma determinada sociedade. Desigualdade diz respeito à forma de distribuição de bens e recursos em uma determinada sociedade (HADDAD, 2008, p. 21).

A justiça social como mecanismo de garantia do direito, no âmbito da educação, exige políticas educacionais específicas para as categorias socialmente excluídas. Para a proposição, fiscalização e controle das políticas públicas foram criados no Brasil, a partir da CF/88, os conselhos de direitos também chamados de conselhos de políticas públicas. Ao discorrer sobre os Conselhos¹³ Gestores de Políticas Públicas, Lüchmann afirma que estes espaços são:

¹³ Caso não existam esses espaços de participação, os governos são obrigados a criá-los. Na educação acontece o mesmo. Existem conselhos de regulamentação dos sistemas de ensino (conselhos de educação), conselhos responsáveis pela gestão de cada unidade de ensino (conselhos escolares) e conselhos de fiscalização de programas governamentais específicos (como os conselhos do Fundeb e os conselhos de alimentação escolar) (RIZZI; GONZALES; XIMENES, 2011, p. 50).

[...] de articulação entre a sociedade civil e o Estado que deliberam acerca das políticas públicas, e que passam efetivamente a tomar corpo e se generalizar por todo o país a partir da Constituição de 1988, em grande parte como resultado das lutas de significativos setores organizados da sociedade civil (LÜCHMANN, [201-] p. 7).

No caso da Venezuela, esta representação se faz através dos conselhos comunais, o artigo 2º da *Ley Orgánica de los Consejos Comunales*, define que:

Los consejos comunales, en el marco constitucional de la democracia participativa y protagónica, son instancias de participación, articulación e integración entre los ciudadanos, ciudadanas y las diversas organizaciones comunitarias, movimientos sociales y populares, que permiten al pueblo organizado ejercer el gobierno comunitario y la gestión directa de las políticas públicas y proyectos orientados a responder a las necesidades, potencialidades y aspiraciones de las comunidades, en la construcción del nuevo modelo de sociedad socialista de igualdad, equidad y justicia social (VENEZUELA, 2009a).

A participação é condição para o exercício da cidadania e consolidação da democracia. A ideia de democracia para Wanderley (1987) significa justiça social, ou seja,

[...] pão, teto e saúde para todos; significa todos terem liberdade de informação, organização e participação em todos os níveis, significa todos poderem exercer a crítica ao capitalismo e buscarem alternativas – sendo básica a gestação e o fortalecimento de um autêntico poder popular; significa a extensão dos direitos democráticos e a produção dos sujeitos capazes de exercê-los; significa, enfim, uma forma de vida (WANDERLEY, 1987, p. 67).

Essa definição do termo justiça social é importante, pois a partir deste conceito é possível avaliar quais medidas são necessárias para definir políticas públicas¹⁴, e no caso deste estudo, políticas educacionais. Figueiredo traz o conceito de justiça social pelas lentes de Barry (1989):

¹⁴ “Em sua acepção mais genérica, a ideia de políticas públicas está associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos), envolve uma dimensão temporal (duração) e alguma capacidade de impacto. Ela não se reduz à implantação de serviços, pois engloba projetos de natureza ético-político e compreende níveis diversos de relações entre o Estado e a sociedade civil na sua constituição. Situa-se também no campo de conflitos entre atores que disputam orientações na esfera pública e os recursos destinados a sua implantação. É preciso não confundir políticas públicas com políticas governamentais. Órgãos legislativos e judiciários também são responsáveis por desenhar políticas públicas. De toda a forma, um traço definidor característico é a presença do aparelho público-estatal na definição das políticas, no acompanhamento e na avaliação, assegurando seu caráter público, mesmo que em sua realização ocorram algumas parcerias” (SPÓSITO; CARRANO, 2007, p. 180).

A justiça social é um atributo das instituições sociais, que no conjunto determinam o acesso – ou as possibilidades de acesso – dos membros de uma sociedade a recursos que são meios para a satisfação de uma grande variedade de desejos (BARRY, 1989, p. 146, apud FIGUEIREDO, 1997, p. 73-74).

Desejos estes traduzidos como sinônimos das necessidades básicas. As classes populares ou subalternas, compreendidas no plural, como indica Wanderley (1987), são: “o operariado industrial, a classe trabalhadora em geral, os desempregados e subempregados, o campesinato, os indígenas, os funcionários, os profissionais e alguns setores da pequena burguesia” (WANDERLEY, 1987, p. 64).

O termo necessidade, no âmbito das ações governamentais, tem sido correlacionado à assistência social, levando a certo paternalismo que tende a aliviar a necessidade e não saná-la, a fim de compensar falhas do passado. Assim, a EJA ainda é vista como uma forma de assistência social, negando um direito já previsto em lei. Haddad enfatiza que:

É preciso reconhecer que os potenciais educandos da EJA, os jovens e adultos com baixa ou nenhuma escolaridade, são aquelas pessoas as quais é negado o acesso a uma vida saudável – aqui incluindo as necessidades de saúde, saneamento básico, moradia, alimentação, lazer, atividades culturais, entre outras – e autônoma, o que implica na garantia das liberdades individuais e nas condições para exercê-las (HADDAD, 2008, p. 30).

Dessa forma, o indivíduo ao receber *doses homeopáticas*¹⁵, o que pode ser na forma de assistência social, faz com que o mesmo não se reconheça como cidadão. Além disso, não corresponde a um dos seus desejos e necessidades: um trabalho formal que garanta qualidade de vida a ele e aos seus familiares, o qual está contemplado na concepção de trabalho decente:

Trabalho decente é um trabalho produtivo e adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, e que garanta uma vida digna a todas as pessoas que vivem do trabalho e a suas famílias. Permite satisfazer as necessidades pessoais e familiares de alimentação, educação, moradia, saúde e segurança. Também pode ser entendido como emprego de qualidade, seguro e saudável, que respeite os direitos fundamentais do trabalho, garanta proteção social quando não pode ser exercido (desemprego, doença, acidentes, entre outros) e assegure uma renda para a aposentadoria. Por seu caráter multidimensional, também engloba o direito à representação e à participação no diálogo social (CEPAL, PNUD, OIT, 2008, p. 8).

¹⁵ Ver: SMITH, Adam. A riqueza das nações: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

Organismos multilaterais – como CEPAL, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Organização Internacional do Trabalho (OIT) entendem que o trabalho decente pode ser a porta de saída da pobreza (CEPAL, PNUD, OIT, 2008). Para tanto se faz necessária a adoção de políticas públicas consistentes e combinadas entre si e que estas garantam uma educação ao longo da vida, que proporcione igualdade de oportunidades a todos.

O desenvolvimento pleno de um país, do ponto de vista da justiça social e do direito, não se faz única e exclusivamente através do desenvolvimento econômico, mas de outras dimensões de âmbito social, cultural e político, que influenciam a qualidade de vida da população.

Neste sentido, instituiu-se o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) como indicador de qualidade de vida, que leva em conta os fatores de renda, educação e longevidade/saúde. Tal desenvolvimento deve vir acompanhado do desenvolvimento humano, definido como:

[...] um processo de expansão das escolhas e capacidades individuais, de tudo aquilo que a pessoa pode fazer e ser na sua vida. É, portanto, mais amplo que a combinação desenvolvimento social e econômico equitativo, pois incorpora outras dimensões, como a expansão da democracia, a necessidade de proteger o ambiente e a promoção e proteção dos direitos humanos (CEPAL, PNUD, OIT, 2008, p. 8).

É mais do que clara a importância de políticas educacionais que superem o analfabetismo em todos os cantos do planeta. Segundo Freire, analfabeto “é aquele ou aquela que, ‘participando’ de uma cultura letrada, não tiveram a oportunidade de alfabetizar-se” (FREIRE, 1981, p. 16). Um dos cinco pontos propostos para uma agenda geral do desenvolvimento humano evidencia a “prioridade para o desenvolvimento social, com metas de expansão da educação, de oportunidades de saúde, de distribuição de renda e redução da pobreza” (CEPAL, PNUD, OIT, 2008, p. 8).

Atacar um problema criando uma política parcial pode ser importante, mas não eficaz para um conjunto de necessidades. Somente um conjunto de políticas públicas articuladas entre si tem a possibilidade de atender e solucionar os anseios, desejos e necessidades da população.

Após as considerações apresentadas, é de suma importância que o conceito de justiça social não se esvazie somente em discussões e diálogos. A escola, ao

oferecer uma educação como prática social, deve se aproximar das condições que garantam que os sujeitos excluídos do direito à educação no passado tenham acesso às etapas escolares subsequentes.

1.2 EDUCAÇÃO COMO DIREITO

Para analisar as políticas educacionais da EJA, é necessário entender que a educação foi construída historicamente, pois assim o conhecimento sobre o passado possibilita compreender o presente para construir um futuro melhor. Oliveira, F. (2009, p. 244) reforça que “é preciso compreender a educação como uma construção histórica”.

No campo educacional, sempre houve projetos de grupos políticos, com diferentes perspectivas e interesses econômicos e sociais em disputa. Como aponta Snyders:

Existem na cultura ideologias a serviço dos dominantes e fragmentos de ideologia dominante, e não estou bem seguro de poder evitá-los: todos os discursos que, para manter a ordem estabelecida e garantir o respeito e a submissão às autoridades, justificaram as segregações – os negros, as mulheres e o povo foram vistos então como insuficientemente maduros, portanto, incapazes e indignos de gozar os direitos dos adultos (SNYDERS, 1996, p. 44).

A defesa de uma educação universal, gratuita, obrigatória, pública e laica não é um fato recente na história da humanidade, remonta ao período da constituição do capitalismo, como modo de produção e do liberalismo como ideologia que o fundamenta.

A controvérsia entre a laicidade ou secularização e o caráter religioso do ensino, conhecida desde as revoluções burguesas, decorre do questionamento sobre a separação da Igreja do Estado. No período medieval, a Igreja detinha “tanto o poder material quanto o espiritual” (ORSO, 2012, p. 49) e utilizava a educação de base religiosa como um instrumento de formação das consciências. Na Europa, a partir da formação do Estado-nação e do processo de secularização do Estado, observa-se que:

[...] a educação pública religiosa ganha cada vez mais os contornos de uma educação estatal; como o Estado começa a regulamentar e a exigir a presença das crianças - e mesmo adultos - nas escolas, começa também a

delinear o aparelho educativo de acordo com seus interesses próprios (GALLO, 1996b, p. 16).

Marx e Engels, como afirma Nogueira (1993), se pronunciaram a favor de uma escola laica, ou seja,

Em outras palavras, essa questão não aparecerá senão no quadro mais amplo de análises ou de comentários de determinados acontecimentos históricos, onde, de um modo ou de outro, o problema afluía. Trata-se, portanto, de considerações tecidas em referência a tal ou qual conjuntura, mas que não deixam dúvidas quanto ao propósito de defesa incondicional da laicidade por parte dos autores [...] (NOGUEIRA, 1993, p. 201).

Engels, em 1891, em seu texto conhecido sob o título de *Crítica do Programa de Erfurt*, faz referência a esta questão. O Programa de Erfurt no seu ponto 7 declarava:

Escuela laica. Asistencia obligatoria a las escuelas públicas populares. Enseñanza y útiles escolares gratuitos, así como manutención en las escuelas públicas populares y también en los establecimientos de instrucción superior, para aquellos escolares de uno y otro sexo que, en virtud de su capacidad se consideren aptos para recibir una instrucción más elevada (ENGELS, 2012, p. 96).

Em 1869, durante o Conselho Geral da Internacional e, em 1871, em seu texto sobre a Comuna de Paris, Marx pronunciou-se a esse respeito pela via da expropriação dos bens da Igreja, colocando-os a serviço da sociedade (NOGUEIRA, 1993).

Cury constata isso através dos estudos de Adam Przeworski (1989) com referência aos movimentos de esquerda, na luta pela garantia do seu direito à educação:

[...] muitas tendências dos diferentes partidos socialistas que se formaram ao longo do século XIX e início do século XX, desejosos de transformações sociais radicais pelo caminho de maiorias eleitorais, não só lutaram pela escola primária gratuita e obrigatória como também pela extensão a níveis mais elevados. Este foi o caso da França em torno da gratuidade do ensino médio e sua obrigatoriedade progressiva. No caso específico da França, a defesa da escola laica era um outro modo de dizer da importância e da responsabilidade do Estado no assunto (CURY, 2002, p. 254).

O texto do *Manifesto do Partido Comunista* (1848) expõe dez medidas destinadas a revolucionar o modo de produção burguês, e no que diz respeito à educação lê-se:

Educação gratuita para todas as crianças, em escolas públicas, abolição do trabalho infantil nas fábricas, tal como é feito atualmente. Combinação da educação com a produção industrial etc (MARX; ENGELS, 2003).

Brasil e Venezuela expressam a garantia ao direito à educação em suas constituições, para a efetivação da justiça social. O conceito de justiça social remete à democracia e à cidadania, palavras de caráter universal cujos valores interessam a todos. Como condição para obter qualidade de vida, o direito à escola é uma das premissas para assegurar justiça social, sem distinção de classe social.

Desta forma, o direito à educação escolar responde a exigências para conquistar cidadania social e política. Cury assinala que:

[...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo para reinserção no mundo profissional (2002, p. 246).

O acesso à educação é premissa para outros direitos, como os políticos e os econômicos, que são necessários para dar sustentabilidade à categoria de cidadania e segundo Cury:

[...] é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções. O direito a educação, nesta medida, é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si (2002, p. 260).

Sem estes direitos, a cidadania fica reduzida a mera formulação retórica, esvaziada no seu conteúdo. Para tanto, Gentili esclarece que “partindo de uma perspectiva democrática, a educação é um direito apenas quando existe um conjunto de instituições públicas que garantam a concretização e a materialização de tal direito” (GENTILI, 2011, p. 232). Desta forma, as condições materiais¹⁶ são imprescindíveis para a efetivação do direito a educação. Assim:

¹⁶ “Aspectos ligados à estrutura física, equipamentos e materiais pedagógicos da escola. [Para tanto] vê-se como necessário estudar as condições materiais e estruturais (CME) das escolas no âmbito da

Defender “direitos” esquecendo-se de defender e ampliar as condições materiais que os asseguram é pouco menos que um exercício de cinismo. Quando um “direito” é apenas um atributo do qual goza uma minoria (tal é o caso, em nossos países latino-americanos, da educação, da saúde, da seguridade, da vida etc.), a palavra mais correta para designá-lo é “privilégio” (GENTILI, 2011, p. 232).

O Estado, como responsável pela efetivação dos direitos relacionados ao exercício pleno da cidadania, deve ser o provedor das condições necessárias para sua realização. As condições materiais, humanas e pedagógicas são pressupostos para a realização do direito educacional e incluem desde a construção do prédio escolar até a contratação de professores e admissão dos alunos. Pontes de Miranda, em seus *Comentários à Constituição de 1946*, defende a posição de que a educação passa a ser direito de todos somente quando:

[...] há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas, portanto se há direito público subjetivo à educação, e o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir com artigos de Constituição ou de leis. Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda [que] excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo alunos (PONTES DE MIRANDA apud VIEIRA, 2001, p. 27).

A *Declaração Universal dos Direitos Humanos* de 1948, um dos feitos mais destacáveis da ONU, é bem clara quanto à obrigatoriedade e gratuidade da instrução. O Brasil (em 24/10/1945) e a Venezuela (em 15/11/1945), quando se tornaram estados-membros da ONU [201-], admitiram comprometimento com o direito à educação. Ou seja, segundo a UNESCO a

[...] Lei Internacional dos Direitos Humanos e a Convenção sobre os Direitos da Criança comprometem os governos signatários com a garantia ao direito à educação primária gratuita e compulsória (UNESCO, 2007a, p. 26).

Em relação à universalidade e gratuidade, a ONU prescreve no artigo 26 da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*:

I - Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será

política educacional, pois, mesmo sendo esta uma pequena parcela das diversas características da escola, ela é parte importante, afinal é um direito do educando ter um ambiente e com os recursos necessários a sua aprendizagem [...] As condições materiais e estruturais da escola não são o elemento mais importante para que o processo de ensino aprendizagem ocorra, mas elas facilitam e colaboram com a aprendizagem” (SCHNEIDER, 2010, p. 23-27).

obrigatória, a instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior está baseada no mérito (ONU, 1948).

Ainda no artigo 26, temos:

II – A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

III – Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

Porém, para a efetivação do direito, não basta universalizar o ensino gratuito, é preciso que ele seja de qualidade. No ideário liberal, os homens são iguais como seres humanos, mas diferentes em suas habilidades e aspirações; e, em nome da liberdade, se admitem, ao mesmo tempo, as diferenças e as desigualdades. Assim, salientando sobre a questão do mérito e dos padrões mínimos de qualidade nesta sociedade, Dubet contribui com a seguinte reflexão:

Uma das formas de justiça social consiste em garantir um mínimo de recursos e proteção aos mais fracos e desfavorecidos. Desse ponto de vista, um sistema justo garantiria limites mínimos abaixo dos quais ninguém deveria ficar: é o caso do salário mínimo, da assistência médica, dos benefícios elementares que protegem os mais fracos da exclusão total. Na verdade, essas garantias visam a limitar os efeitos dos sistemas meritocráticos cuja mecânica muitas vezes leva à manutenção ou mesmo acentuação das desigualdades (DUBET, 2004, p. 546).

No que se refere à obrigatoriedade, o *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*¹⁷ de 1966 reconheceu em seu artigo 13 no primeiro parágrafo “[...] o direito de toda pessoa à educação [...]” (UNESCO, 1966), e no item 1 do segundo parágrafo com o objetivo de assegurar esse direito “a educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos” (UNESCO, 1966).

O direito à educação primária gratuita e obrigatória, ainda como instrumento de legalização, está expresso em vários documentos, como: a *Convenção contra a Discriminação na Educação* (UNESCO, 1960), a *Convenção sobre os Direitos da Criança* (1989) e a *Convenção n.º 182 e Recomendação 190 da OIT sobre a*

¹⁷ O Pacto se constituiu em um mecanismo que permite a criação de condições que proporcionem ao ser humano desfrutar dos seus direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais.

Proibição das Piores Formas de Trabalho Infantil e a Ação Imediata para sua Eliminação (OIT, 1999).

No que se refere ao direito à educação, pode-se citar ainda a *Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial* (1965); já sobre o acesso a educação: a *Convenção sobre Povos Indígenas e Tribos em Países Independentes* (nº 169, adotada pela OIT, 1989) e a *Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e membros de suas Famílias* (1990).

Em 8 de setembro de 1967, a UNESCO declarou a data como o Dia Internacional do Analfabetismo com o objetivo de “despertar a consciência da comunidade internacional e chegar a um compromisso com relação ao desenvolvimento e à educação” (EDUCA, 2012). 1990 foi declarado o *Ano Internacional da Alfabetização*; nesse mesmo ano, de 5 a 9 de março, na cidade de Jontiem, na Tailândia, aconteceu a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, onde os participantes firmaram um compromisso:

Relembrando que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro;
Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional;
Sabendo que a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social;
Reconhecendo que o conhecimento tradicional e o patrimônio cultural têm utilidade e valor próprios, assim como a capacidade de definir e promover o desenvolvimento;
Admitindo que, em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível;
Reconhecendo que uma educação básica adequada é fundamental para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autônomo; e
Reconhecendo a necessidade de proporcionar às gerações presentes e futuras uma visão abrangente de educação básica e um renovado compromisso a favor dela (UNESCO, 1998).

Para enfrentar este desafio é proclamada a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*, cujos objetivos são: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir

o enfoque; universalizar o acesso à educação e expandir equidade¹⁸; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios de e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecer alianças (UNESCO, 1998).

Diante destes objetivos, a partir do artigo 1º, “Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1998), desta declaração, se define como objetivo maior da EPT o atendimento das necessidades básicas de aprendizagem, em que:

1. Cada pessoa - criança, jovem ou adulto - deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. [...]
2. A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente.
3. [...] enriquecimento dos valores culturais e morais comuns.
4. A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação (UNESCO, 1998).

Estes objetivos são expressos nas CF/88 do Brasil e CRBV/1999 da Venezuela, vindo ao encontro dos princípios de justiça social, aclamados por estes países. A Venezuela ampliou a sua lei de educação compulsória somente depois do ano 2000.

A *Conferência de Hamburgo*, ocorrida em 1997, denominada de *V Conferência Internacional de Jovens e Adultos* (CONFITEA), além de outras convenções e dispositivos da década de 1990, foi um instrumento de reconhecimento ao direito à educação de jovens e adultos analfabetos ou com pouca escolarização, indivíduos que, sem visibilidade na história da sociedade de

¹⁸ Arelalo esclarece que tal noção de equidade subtrai o direito de alguns em detrimento de outros, desta maneira promove “uma ressignificação do direito social à educação como direito de todos, substituindo-se sutilmente o conceito de ‘igualdade’ de direito pela ‘equidade’ de direitos, à medida que se admite que ‘alguns’ – poucos ou muitos – não poderão ou deverão ser atendidos, seja por falta de capacidade, talento, condições socioeconômicas, recursos financeiros ou administrativos do poder público ou das famílias” (ARELALO, 2003, p. 21).

classes, buscam inserção social nos mais diferentes segmentos sociais. Esta conferência foi uma ocasião fundamental para iniciar um processo de:

[...] reflexión y de recreación de esta modalidad educativa y para despertar y fundamentar en la práctica la absoluta necesidad de un trabajo coordinado y complementario entre instituciones a cargo de su promoción y entre entes estatales y de la sociedad civil (UNESCO, 2000, p. 12).

Destaca-se que, a partir da V CONFITEA, houve uma mudança de uma política passiva para uma política ativa, a qual toma a *EJA ao longo da vida* como um dos pontos principais para pensar, discutir e pôr em ação o direito à educação como exercício pleno da cidadania. Assim, a *Declaração de Hamburgo “ubica a la educación con personas jóvenes y adultas como parte importante de una educación a lo largo de toda la vida, como derecho humano básico y como una de las claves del siglo XXI”* (UNESCO, 2000, p. 9).

Educar para a cidadania, com vistas à formação de uma sociedade democrática, a partir das ideias de Gramsci, assevera Gallo, consiste em:

[...] preparar cada indivíduo para que seja um possível governante dessa sociedade; em outras palavras, formar não indivíduos passivos, mas indivíduos potencialmente ativos, que podem entrar em ação a qualquer momento, de acordo com os desenvolvimentos políticos da sociedade (GALLO, 1996a, p. 9).

Nesse processo, em abril de 2000, em Dacar, no Senegal, aconteceu o *Fórum Mundial sobre Educação*, que ratificou a necessidade de avançar na realização dos objetivos propostos em Jontiem/1990, muitos dos quais ainda não efetivados. Segundo o documento do Compromisso de Dacar (UNESCO, 2000), o não cumprimento das metas acordadas prejudica a igualdade entre os indivíduos e não promove a sonhada e aclamada justiça social entre os indivíduos e os povos.

Vincent Defourny (2008), representante da UNESCO no Brasil desde maio de 2006, relata a importância de tal foro como compromisso social, através de registro na apresentação do *Relatório de Monitoramento de Educação para Todos Brasil 2008*:

O ano 2000 constitui um marco no reconhecimento do direito de todos à educação e à aprendizagem ao longo de toda a vida. Em Dacar, Senegal, reuniram-se governos de 164 países [inclusive Brasil e Venezuela] para avaliar os progressos realizados desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, organizada pela UNESCO em Jontiem, no ano de 1990. Os

países firmaram acordo de expandir significativamente as oportunidades educacionais para as crianças, jovens e adultos até 2015. Reconhecendo que as desigualdades educacionais eram inaceitáveis, comprometeram-se com a efetiva inclusão dos que estavam em desvantagem, entre eles as mulheres, os mais pobres, os mais vulneráveis e outros grupos socialmente desfavorecidos (DEFOURNY, 2008, p. 7).

Na América Latina e Caribe, foi elaborado o *Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe – PRELAC*, durante a *Primeira Reunião Intergovernamental* realizada pela CEPAL e pela UNESCO, entre 14 a 16 de novembro de 2002, em Havana/Cuba. Esse projeto foi concebido como forma de organizar e estimular os governos nacionais a propor políticas educativas de apoio aos sistemas escolares nacionais, em consonância com os planos de ação de *Educação para Todos*, acertados no *Fórum Mundial de Dacar* (2000).

O objetivo do PRELAC se constituiu em

[...] promover mudanças nas políticas e práticas educacionais, a partir da transformação dos paradigmas educacionais vigentes, para assegurar aprendizagens de qualidade, voltadas para o desenvolvimento humano, para todos ao longo da vida. As políticas educacionais devem ter como prioridade tornar efetivos, para toda a população, o direito à educação e à igualdade de oportunidades, eliminando as barreiras que limitam a plena participação e a aprendizagem das pessoas [...] (UNESCO, 2004, p. 9).

Tal projeto se organizou a partir de quatro princípios básicos: dos insumos e da estrutura das pessoas; da mera transmissão de conteúdos ao desenvolvimento integral das pessoas; da homogeneidade à diversidade e da educação escolar à sociedade educadora (UNESCO, 2004).

A partir desses princípios, o PRELAC propôs cinco estratégias, organizadas desta maneira:

- 1) foco nos conteúdos e práticas da educação, para construir sentidos sobre nós mesmos, os outros e o mundo em que vivemos¹⁹;
- 2) foco nos docentes e fortalecimento de sua importância na mudança educacional, para que respondam às necessidades de aprendizagem de seus alunos;
- 3) foco na cultura das escolas para que estas se convertam em comunidades de aprendizagem e participação;
- 4) foco na gestão e flexibilização dos sistemas para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida;

¹⁹ Este princípio vem ao encontro das ideias do educador Paulo Freire sobre a visão de mundo, importante no contexto da EJA.

5) foco na responsabilidade social pela educação para gerar compromissos com o desenvolvimento e resultados (UNESCO, 2004, p. 9-10).

O entendimento do PRELAC é que o ponto de partida de uma educação de qualidade é aquele que aborda o direito à educação, cujos aspectos vinculam: a relevância da aprendizagem das pessoas; a pertinência das experiências educativas; a equidade educativa; a eficácia e a eficiência da operação pública (UNESCO, 2004).

A educação como dever do Estado, nas reflexões sobre democracia, emerge com vigor no debate político que está intimamente ligado às discussões sobre governabilidade. Para Brito, “governabilidade deve ser entendida como tendências muito concretas da sociedade, no sentido de liquidação de imensas disparidades sociais tão presentes na sociedade brasileira” (BRITO, 2007).

Entender governabilidade, na expressão da categoria sociológico-política nos remete ao pensamento de Pierre Bourdieu (2004), dentro do campo da violência simbólica legítima, significa perceber que a elite burguesa com seus aparelhos de controle tende a naturalizar uma determinada visão de mundo que atenda objetivamente às suas demandas por meio dos agentes que estão no controle do Estado.

Neste sentido, as palavras ganham força segundo quem as fala. Bourdieu aponta que:

[...] o que faz o poder das palavras e das palavras de ordem, poder de manter a ordem ou de subvertê-la, é a crença na legitimidade das palavras e daquele que as pronuncia, crença cuja produção não é da competência das palavras (BOURDIEU, 2004, p. 15).

Trata-se de um poder de fazer ver e crer independente da força política, econômica e social. O Estado tem o poder, através de seus mecanismos de controle, de criar uma arbitrariedade entre os cidadãos, e, dessa forma, obter a naturalização e a banalização do arbítrio.

Esta visão é uma herança do sistema colonial, de procedência ibérica, que impôs à força uma cultura dominante, europeia e branca. Esse modelo de colonização e exploração acabou por produzir um atraso industrial e intelectual visível nos países colonizados da América Latina e do Caribe:

[...] a percepção das diferenças tem sido uma espécie de escudo ideológico para justificar a ocupação territorial, para subjugar ou para aniquilar o outro. Esse uso ideológico das diferenças visando um rendimento político foi, no mundo ocidental, muitas vezes, revestido de respeitabilidade política. Ele está ligado ao desenvolvimento da sociedade europeia aristocrática e hierarquizada de onde proveio a pretensa superioridade do homem branco e a pretensa legitimidade de sua posição de explorador e colonizador (FRANCO, 1992, p. 14).

A partir da concepção religiosa que caracterizava os primeiros habitantes desta terra como selvagens, os europeus acreditavam que estes deveriam obedecer docilmente e de forma passiva, deixando os indivíduos à margem do direito à escolarização plena. O regime de escravidão também impediu o acesso da população afro-americana à escola. Assim sendo, até os dias atuais, estes dois grupos étnicos sofrem as consequências do passado colonial.

Nesse processo, percebe-se o não reconhecimento do outro²⁰ que, na visão de Cury, “não era visto como igual, mas como ‘inferior’” (2002, p. 257). Para superar este padrão estabelecido, o respeito mútuo e a igualdade de direitos devem prevalecer, pois

A inclusão da percepção do outro, da diferença, pode não apenas ter o efeito das determinações espaço-temporais dos processos geradores do que somos. A percepção da diferença sob o postulado da igualdade de direitos à sobrevivência, à política, à cultura, desfaz a homogeneidade pastosa da igualdade abstrata. Da relativização das posições colonizador/colonizado emerge a possibilidade de uma nova identidade na diferença (FRANCO, 1992, p. 33).

Dessa forma, os sujeitos envolvidos nos países que sofreram o processo de colonização ibérica na América Latina e Caribe estiveram e continuam em desvantagem quanto ao acesso a seus direitos básicos. Entre estes, destaca-se a educação, que é um instrumento de conscientização no processo da luta política pelos direitos de cidadania. O Brasil – que foi colônia de Portugal – e a Venezuela – que foi colônia da Espanha – não foram poupados deste infeliz destino.

Os homens não vivem isolados (PINTO, 1991) e, nas suas relações coletivas com outros homens, constituem o que vem a ser denominado de sociedade, que, por sua vez, necessita de uma forma de organização e de governo. Assim:

²⁰ Apple (2002) revela que o outro para o colonizador branco não é reconhecido como indivíduo portador de direito. O conceito utilizado nesse caso é o de *branquidade*, que é o reconhecimento da condição ou qualidade de ser branco.

Historicamente, [...] o Estado, se não esteve sempre presente na organização humana, é uma constante na medida em que cresce o grau de abrangência populacional e consequente complexidade das organizações (GALLO, 1996c, p. 29).

Desta forma, o Estado é instituído e por meio das suas diferentes instituições – igreja, família e escola – assegura o controle da sociedade, de forma consensual ou coercitiva, através de normas e regras – elaboradas, executadas e cobradas por representantes, legalmente constituídos. Gramsci tece considerações sobre o conceito de Estado, que comumente é:

[...] entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento), e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc.) (GRAMSCI, 2005, p. 84).

Da necessidade de representatividade surge o conceito de democracia, como regime político baseado na soberania popular e no respeito aos direitos humanos. Essa definição agrega os conceitos de democracia política e democracia social. Bobbio (2007) descreve o desenvolvimento da democracia na passagem da esfera política para a esfera social; na esfera política o indivíduo é considerado cidadão, ao passar para a esfera social o indivíduo é considerado

[...] na multiplicidade de seus status, por exemplo de pai e de filho [...] em outras palavras na extensão das formas de poder ascendente, que até então havia ocupado quase exclusivamente o campo da grande sociedade política [...] ao campo da sociedade civil em suas várias articulações, da escola à fábrica [...] (BOBBIO, 2007, p. 156).

Assim, a democracia pode ser entendida como a liberdade para a participação na vida pública, incluindo valores do liberalismo e da democracia moderna, quais sejam: as liberdades civis, a solidariedade e a igualdade, a alternância e a transparência nos poderes, o respeito à adversidade e a tolerância.

John Dewey afirmava que para a aplicação e o julgamento dos resultados das políticas públicas o governo da maioria não é suficiente, numa sociedade democrática, e se faz necessário criar a possibilidades dos membros desta sociedade de pensar e julgar tais ações políticas (DEWEY, 1959).

Para isso, Dewey propunha uma educação para a democracia, capaz de transformar e mudar, cuja função social:

[...] assegura a direção e o desenvolvimento dos imaturos, por meio de sua participação na vida da comunidade a que pertencem, equivale, com efeito, a afirmar que a educação variará de acordo com a qualidade de vida que predominar no grupo (DEWEY, 1959, p. 87).

Na educação, de acordo com Souza em entrevista concedida ao *Programa Nós da Educação* (SEED-PR), os princípios da gestão democrática são:

[...] a igualdade, o diálogo e a alteridade, isto é, não haverá democracia em escola alguma, em cidade, estado ou país algum onde não existe espaço para o diálogo, onde não existe espaço para pessoas que pensam diferente ou que pensam da forma que pensam, diferente ou não, possam manifestar suas formas de pensar (SOUZA, 2009).

Arelalo (2003) esclarece que a gestão democrática da educação é um dos três critérios científicos e políticos para o sucesso da implementação de políticas educacionais. Os outros dois são: a democratização do acesso e a permanência dos educandos (crianças, jovens e adultos) na escola, efetivando o direito social à educação e a qualidade de ensino cuja garantia deve ser dada pelo sistema educacional. Deste modo, a democracia deve estar pautada sempre no diálogo. Gallo reforça esta ideia ao afirmar que a educação do cidadão deve, pois,

[...] circunscrever-se muito mais ao campo da cultura do que ao da política propriamente dito, o que em nada diminui o seu caráter essencialmente político. Para a constituição de uma sociedade democrática, a educação do cidadão deve privilegiar o aprendizado e o exercício do diálogo, base da própria democracia (GALLO, 1996a, p. 9).

Entende-se assim por educação a capacidade de formar o ser humano para desenvolver suas potencialidades de conhecimento, julgamento e escolha para viver e conviver conscientemente na sociedade na qual está inserido. Em uma concepção democrática, a educação é um processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses. Gallo afirma que, se a educação é

[...] um processo formador de pessoas, de homens, precisamos saber, de antemão, o que é e quem é esse homem que pretendemos formar. Acontece que ao pensarmos nosso conceito de homem, deparamo-nos com a questão política: tal conceito está estreitamente relacionado com a

sociedade na qual este homem está ou estará inserido. Abrem-se então duas possibilidades fundamentais para nosso processo educacional: ou formar homens comprometidos com a manutenção desta sociedade ou formar homens comprometidos com sua transformação (GALLO, 1996d, p. 71).

Os interesses, que formam cidadãos, não devem estar pautados na dominação de uns pelos outros e sim no cuidado dos membros entre si.

Todo tipo de educação tem um fim, que é, ao mesmo tempo, transformação e adaptação; é sempre intencional e manifesta a vontade de um grupo. Na sociedade liberal, tem expressado os interesses do grupo detentor do capital cultural, político e econômico sobre os demais grupos minoritários da sociedade. Esse tipo de educação traz no seu bojo a contradição, pois na educação também está presente a expressão de grupos sociais minoritários que buscam na emancipação a resposta aos seus desejos de liberdade no cumprimento da justiça social.

Toda educação possui um caráter de historicidade, que se expressa em um contínuo movimento. Não há sociedade na história sem algum tipo de educação, formal ou informal, transmitida pela escrita ou oralmente, desde as comunidades mais antigas até o advento da sociedade capitalista (OLIVEIRA, F., 2009).

A importância política da educação está na sua função de socialização do conhecimento produzido historicamente e em que medida e para quem é distribuído esse conhecimento, que foi produzido socialmente.

No contexto atual, em que a conquista da cidadania enfrenta novos desafios decorrentes de grandes transformações pelas quais passa a sociedade contemporânea, o direito à educação escolar tem seu espaço garantido na maioria dos países no mundo. Hoje, mais do que nunca, não existe país que não garanta em seus textos legais o acesso dos seus cidadãos à educação básica (CURY, 2002). Assim, demonstra Cury, ao tratar da inserção do direito em lei, é necessário que:

[...] ele seja garantido e, para isso, a primeira garantia é que ele esteja inscrito em lei de caráter nacional. O contorno legal indica os direitos, os deveres, as proibições, as possibilidades e os limites de atuação, enfim: regras. Tudo isso possui enorme impacto no cotidiano das pessoas, mesmo que nem sempre elas estejam conscientes de todas as suas implicações e consequências (CURY, 2002, p. 246).

Benevides, já em um dos seus textos de 1996, discute a cidadania como uma ideia em expansão e que:

[...] a ação política continua desvalorizada e o cidadão pode ser visto apenas como o contribuinte, o consumidor, o reivindicador de benefícios individuais ou corporativos. E sequer o princípio constitucional de escola para todos consegue ser cumprido (BENEVIDES, 1996, p. 224).

Desta forma, o direito é reconhecido no plano formal, mas nem sempre é garantido no plano real, ou seja, segundo Haddad e Di Pierro, no Brasil existe uma “distância entre o proclamado e o realizado” ([200-], p. 1). O que se percebe é uma habitual distância entre o plano formal (formulações legais) e o plano real (intervenções concretas do Estado na realidade dada). Borges descreve que:

[...] o que se propugna no plano formal é, por origem, irrealizável, impossível de se materializar para o conjunto de uma população com necessidades e interesses divergentes. No plano real, tais políticas reforçam e alicerçam a exploração de uma classe em favor de outra [...] (BORGES, 2009, p. 38).

De tal modo, como afirma Benevides, “no Brasil, com a tradicional oposição entre o ‘país legal’ e o ‘país real’, a aproximação entre a realidade política e o regime democrático consagrado na Constituição vai depender, essencialmente, do esforço educacional” (BENEVIDES, 1996, p. 226). Essa aproximação tem como pressuposto que:

A educação para a democracia comporta duas dimensões: a formação para os valores republicanos e democráticos e a formação para a tomada de decisões políticas em todos os níveis, pois numa sociedade verdadeiramente democrática ninguém nasce governante ou governado, mas pode vir a ser, alternativamente - e mais de uma vez no curso da vida - um ou outro (BENEVIDES, 1996, p. 226).

Ou seja, ninguém nasce governante/mandatário/político ou governado/mandante/cidadão, estas posições são determinadas socialmente. O indivíduo, muitas vezes, entende que o seu dever de cidadania se restringe apenas a votar, participando assim como eleitor na escolha dos representantes dos poderes Executivo e Legislativo. O fato de votar e ser votado não significa que determinada sociedade seja democrática, pois o papel do cidadão implica em outras dimensões políticas, econômicas, sociais e culturais. Ao discorrer sobre cidadania, Covre assinala que,

Para muita gente, ser cidadão confunde-se com o direito de votar. Mas quem já teve alguma experiência política – no bairro, igreja, escola, sindicato, etc. – sabe que o ato de votar não garante nenhuma cidadania, se

não vier acompanhado de determinadas condições de nível econômico, político, social e cultural (1998, p. 8-9).

Tal exercício de cidadania deve vir acompanhado de uma consciência e uma ação cidadã. Souza, ao ser entrevistado no *Programa Nós da Educação* (SEED-PR), sugere:

A possibilidade de se construir uma consciência cidadã [...] está vinculado a incorporarmos aqueles princípios [igualdade, diálogo e alteridade] não apenas como um jeito [...] eu vou para a escola então para dialogar com as pessoas, mas não diálogo na minha casa, não diálogo nos meus outros grupos sociais. A incorporação desses princípios como práxis da sua existência [...] tomar eles como razão da sua vida (SOUZA, 2009, adaptação nossa).

O papel da escola, nesse contexto de formação para a cidadania, é proporcionar ao aluno a possibilidade de ler o mundo, ler-se no mundo, posicionar-se e transformar o mundo, do local ao global, segundo as ideias expostas pelo educador Paulo Freire (1987). No atual contexto de globalização planetária, segundo Gentili, “uma escola que só pensa na dimensão global e esquece a local do resto do mundo corre o risco de ‘provincializar’ a formação da pessoa, privando-a do direito de sentir-se parte do mundo” (GENTILI, 2003/04, p. 30).

Figueiredo define como política social “um conjunto de atividades ou programas governamentais a remediar falhas do *laissez-faire*” (FIGUEIREDO, 1997, p. 97). Remediar essas falhas não é tão simples quanto parece. Para citar um exemplo, tomemos a estrutura social²¹, fazendo um recorte no processo de deslocamento da população do espaço rural para o espaço urbano, em que o poder público tem como obrigação garantir escola onde há população, não supre essa demanda em tempo hábil. Nesse caso, a justiça social não é cumprida, ainda que proclamada, pois não é acompanhada de políticas públicas efetivas.

Schwartzman, em 2004, explica o termo política da seguinte maneira:

Em português, a palavra “política” se refere tanto ao processo de disputa por cargos e negociação de interesses na sociedade quanto a

²¹ Conforme SCHWARTZMAN “A estrutura social de um país é dada pela sua estrutura demográfica, sua ocupação, sua distribuição da riqueza entre seus habitantes, e sua distribuição espacial e geográfica. Entram nesse grande painel, além disto, a existência de divisões de natureza étnica e cultural, e o que pode denominar de ‘capital humano’, a educação” (2004, p. 176).

implementação de ações governamentais específicas, na área de educação, saúde, meio ambiente, redução da pobreza, e outras. Os cientistas políticos da língua inglesa usam palavras diferentes para estes dois processos, “politics” no primeiro caso, e “policy” no segundo, expressão que costuma ser traduzida para o português como “política pública” (SCHWARTZMAN, 2004, p. 175).

A tradição anglo-saxã remete ao entendimento de que a implementação de políticas públicas obedece a uma lógica própria, que não se distingue na língua portuguesa. As políticas públicas são estabelecidas, em linhas gerais, pela política, e sua mediação é feita pelo estabelecimento de uma agenda, que resulta das condições políticas, econômicas e sociais, o que pode variar de uma determinada época para outra.

A execução da política pública, neste caso a política educacional, se efetiva pelo financiamento, que define a prioridade de fato na ação do dirigente público. O sucesso da agenda social deve estar articulado à política econômica, para implantação e conquista de resultados satisfatórios.

Quanto à análise das políticas públicas educacionais no Brasil, Frigotto, ao ser entrevistado no *Programa Nós da Educação* (SEED-PR), indica que:

A década de 70 colocou a escola dentro de uma visão muito reduzida, ligada ao mercado, ao mercado de trabalho. Imagine que a Lei 5692 previa que na saída do quinto ano [o educando] já estivesse preparado para o mundo do trabalho. Isso é absurdo do ponto de vista do direito da criança, ser criança [...] e [é] contra senso do que é uma educação básica [...] a década de 80 mostra um avanço significativo de mudança de perspectiva, os educadores daqui do Paraná tiveram uma participação muito grande, inclusive o Paraná foi o primeiro que fez um projeto de política pública numa direção inversa enquanto projeto de política pública do que tinha sido a ditadura [...] agora a década de 90 é um retrocesso muito mais de concepção de educação porque o ideário que se chamou ideário neoliberal é um ideário que transforma a ideia de educação de direito em serviço e nós temos uma deseducação na sociedade, com a ideia de que tudo que é público é ruim (FRIGOTTO, 2007).

Frigotto reforça a visão de que na política neoliberal a escola é entendida como um negócio. Organismos financeiros, como o Banco Mundial, ao determinarem essa lógica, prescrevem para os países pobres a educação, como remédio para a pobreza, reduzindo a escola a um espaço de contenção de conflitos sociais e não em um espaço de direito.

Este mesmo autor (2007) alerta para pensarmos em políticas educacionais permanentes em detrimento das políticas distributivas. Nogueira (2002) enfatiza a educação permanente para o acesso ao conhecimento científico e tecnológico.

A educação como direito passa a ser uma premissa na garantia da efetivação do cumprimento da justiça social.

1.3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA EJA

O direito à educação, como premissa para o cumprimento da justiça social, para ser cumprido, exige do Estado a execução de ações para corrigir a injustiça, ou seja, implementar políticas educacionais que incluam aqueles que foram, independente do motivo, excluídos. Nesse caso, a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas é a afirmação de um direito, ou seja,

A alfabetização é um direito em si mesmo – precisamente porque, sem ela, as pessoas não têm oportunidades iguais na vida [...]. Aqueles que podem utilizar a escrita e a leitura para defender e exercer seus direitos legais têm vantagem significativa em relação àqueles que não podem. Por intermédio da alfabetização, os indivíduos obtêm os meios de participação política na sociedade (RICHMOND; ROBINSON; SACH-ISRAEL, 2009, p. 19-28).

Como direito que foi negado no passado, a ação do Estado – como agente que promove, assegura e garante tal condição social – deve vir ao encontro dos princípios da igualdade e da justiça social, pois “nenhuma educação é possível sem a habilidade da leitura e da escrita” (GADOTTI, 2009, p. 27).

Para que a efetividade deste direito se concretize, se faz necessário que os conceitos relativos à alfabetização²² de jovens e adultos se tornem claros e objetivos no âmbito das leis internacionais e nacionais. Mas esse conceito tem se manifestado por meio de múltiplas configurações, se conformando numa área de estudo e interpretação bastante heterogênea.

Entre as inúmeras formulações do conceito de alfabetização, conforme o Relatório de Monitoramento Global de EPT (UNESCO, 2006b), destacam-se as seguintes definições de alfabetização, segundo as agências de ajuda, conforme o quadro 03:

²² Para maiores detalhes sobre os diferentes conceitos de alfabetização, analfabetismo e cultura escrita e sua evolução na história da sociedade moderna, ver: SEDA, Ileana (Coordinadora); ESTRADA, Juan Barriga; VIVEROS, Miguel Ángel. *Cronología de conceptualizaciones de los términos alfabetización, analfabetismo y cultura escrita. Dirección de Investigación y Evaluación / Línea de alfabetización y cultura escrita Documentos preliminares*. CREFAL. Disponível em: <http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/investigacion/lineas_investigacion/alfabetizacion/documentos_pr_eliminares/cronologia_de_conceptualizaciones.pdf>.

QUADRO 03 – DEFINIÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO SEGUNDO AS AGÊNCIAS DE AJUDA

Organização	Definição de alfabetização
UNICEF	Alfabetização funcional é a capacidade para aplicar habilidades de leitura, escrita e operações com números para a atuação e desenvolvimento eficazes do indivíduo e da comunidade. De acordo com a definição da UNESCO, “uma pessoa é considerada alfabetizada quando sabe ler e escrever com compreensão uma afirmação curta sobre sua vida cotidiana”.
Departamento para o Desenvolvimento Internacional (Reino Unido); Agência Americana para Desenvolvimento Internacional, Banco Mundial.	Alfabetização é um conjunto básico de habilidades (leitura, escrita, operações com números) ou competências.
Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional; Assistência Dinamarquesa ao Desenvolvimento Internacional; Agência Neozelandesa para Ajuda e Desenvolvimento Internacional.	Alfabetização é uma das habilidades que a educação básica deve prover ou um componente da educação básica.
Ministério Federal Alemão para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (BMZ); Holanda.	Alfabetização é a habilidade para ler e escrever e indica a capacidade para a aprendizagem posterior.
Agência Sueca para Cooperação e Desenvolvimento Internacional.	Alfabetização diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita (textos e números), leitura, escrita e operações com números, e ao desenvolvimento e utilização dessas habilidades com eficácia, para satisfazer necessidades básicas.

Fonte: Equipe do Relatório de Monitoramento Global de EPT. In: UNESCO, 2006b, p. 158.

Num primeiro momento, quando da fundação da UNESCO, a alfabetização estava ligada aos conceitos de leitura e escrita. Assim, a alfabetização, para este organismo, era

[...] vista predominantemente como a capacidade de ler, escrever e fazer cálculos aritméticos. Promover a alfabetização significava então dar aos indivíduos a capacidade de decodificar e codificar a linguagem em forma escrita (UNESCO, 2003, p. 33).

No *Relatório de Monitoramento Global* de 2006, os primeiros conceitos a respeito de alfabetização definidos pela UNESCO em 1958, são retratados, passando a definir que “uma pessoa alfabetizada é aquela que sabe ler e escrever, com compreensão, uma declaração simples sobre sua vida cotidiana” (UNESCO, 2006b, p. 153).

Nas décadas de 1960 a 1970, o conceito de alfabetização esteve ligado ao desenvolvimento nacional e ao crescimento econômico. Nesse contexto, o conceito de alfabetização funcional, discutido no Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre Erradicação de Analfabetismo, em Teerã, no ano de 1965, segundo

o mesmo relatório citado anteriormente, remete às campanhas de alfabetização em massa, adotando os modelos da teoria do capital humano (UNESCO, 2006b).

Em 1978, ainda conforme este relatório, a UNESCO adotou o conceito de alfabetização funcional, ao estabelecer que:

Uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando consegue envolver-se em todas as atividades nas quais a alfabetização é necessária para o funcionamento eficaz de seu grupo e na comunidade, e também permitir que essa pessoa continue a utilizar a leitura, a escrita e o cálculo para seu desenvolvimento pessoal e o de sua comunidade (UNESCO, 2006b, p. 154).

Nesse mesmo período, os ideais de conscientização do educador Paulo Freire ganharam o mundo. Por mostrar que “a consciência social e o questionamento crítico são fatores fundamentais para mudanças sociais” (UNESCO, 2006b, p. 154), este educador ganhou o prêmio Mohamed Reza Pahlavi de Alfabetização, concedido pela UNESCO, durante o Simpósio Internacional para a Alfabetização, ocorrido em 1975 na cidade de Persépolis, no Irã. A partir dessa concepção, a alfabetização pode e deve promover a libertação do homem para além da leitura, da escrita e da aritmética e assim contribuir “para a liberdade e para a igualdade, sendo parte integrante de um projeto social que tem como objetivo uma sociedade mais justa e mais equitativa” (UNESCO, 2003, p. 49).

Com o processo de globalização planetária, ao se pensar na alfabetização como instrumento de empoderamento dos atores sociais envolvidos na ação além da aquisição da leitura e da escrita, segundo a UNESCO, esta forma de expressão de liberdade é vista como

[...] um dos instrumentos que podem conferir maior *voz e participação* nos processos políticos, contribuindo assim para a paz, a democracia e para uma cidadania atuante. Dada a natureza ambígua da alfabetização, [...] a alfabetização pode também resultar na situação oposta: domesticação e doutrinação. Para que a alfabetização venha a ser útil para a criação de abertura e de democracia, o modo pelo qual ela é adquirida – como, por exemplo, ênfase igual na escrita e na leitura – e os modelos sociais de prática de alfabetização devem incluir a autoexpressão, o diálogo e o debate, bem como leitura crítica e percepção dos diversos pontos de vista (UNESCO, 2003, p. 47).

Com referência ao conceito de alfabetização mais adotado no Brasil, o *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos* de 2008 apresenta a seguinte formulação: “Uma pessoa é considerada alfabetizada quando sabe ler e

escrever no mínimo uma frase simples em um idioma conhecido (idioma: português)” (UNESCO, 2009, p. 275). A este fato soma-se o quanto a alfabetização é primordial para o desenvolvimento humano, em consonância com o Censo Demográfico de 2010 “a alfabetização é requisito indispensável para qualquer nível de desenvolvimento, sendo considerado um parâmetro mínimo para o desenvolvimento humano” (BRASIL, 2011a).

Já o conceito de pessoa não alfabetizada, no Brasil, segundo o IBGE, é aquela “pessoa que declara não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece. Aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assina o nome é, também, considerada não alfabetizada” (BRASIL, 2013b).

Para a Venezuela, segundo o *Ministerio de Educación y Deportes* (MED) para o documento *Informe País* elaborado pela OEI, tecnicamente o conceito de alfabetização se define como

[...] el proceso a través del cual el participante evidencia, una vez culminado, la capacidad de leer y escribir sus nombres y apellidos, así como leer con fluidez textos adecuados y seleccionados por el evaluador y redactar oraciones, mensajes sencillos y cartas en el idioma utilizado (OEI, 2006, p. 1).

O *Ministerio del Poder Popular de Planificación y Finanzas* (MINPFI) esclarece como analfabetismo “*Falta de instrucción elemental en un país, referida especialmente al número de ciudadanos que no saben leer ni escribir*” (VENEZUELA, 2013b).

Na atualidade, além destes conceitos de alfabetização, tem sido difundido com bastante efervescência o conceito de *educação ao longo da vida*. Este conceito foi apropriado em 1996 a partir do Relatório Delours, antes o conceito utilizado era o de aprendizagem ao longo da vida, Relatório Faure, 1972 (UNESCO, 1996).

A educação ao longo de toda a vida está baseada em quatro pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*. Assim, esta ideia é:

[...] uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e na comunidade (UNESCO, 1996).

Educação ao longo da vida, como nos indica Haddad e Di Pierro, é um movimento em sentido oposto ao esvaziamento do direito dos jovens e adultos a escolaridade básica, já muito difundida “em países desenvolvidos da Europa, América do Norte e Sudeste Asiático, onde a população adulta passa a dispor de oportunidades crescentes de formação geral, profissional e atualização permanente” (HADDAD; DI PIERRO, [200-], p. 39).

Contudo o conceito de educação ao longo da vida, como ressalta Alheit & Dausien (2006), é um conceito ainda mal definido. Os mesmos autores esclarecem que tal perspectiva pode ser considerada por diferentes aspectos e se distinguem a partir de dois pontos de vistas:

Um interesse principalmente motivado pela *política da formação* vinculado à mudança das condições da sociedade do trabalho e da educação, acarretando consequências para a organização social individual e coletiva da aprendizagem²³;

Um ponto de vista de caráter essencialmente pedagógico concernente a condições e possibilidades de uma aprendizagem biográfica dos membros da sociedade²⁴ (ALHEIT, DAUSEIN, 2006, p. 180).

Torres ressalva que não há nada de novo neste conceito uma vez que “*todos aprendemos a lo largo de la vida, independientemente de quiénes somos, dónde vivimos y si vamos o no a la escuela*” (2006, p. 1). A autora comunga da ideia do que faz da aprendizagem ao longo da vida um novo paradigma é o fato do reconhecimento que:

- *Lo que importa es el aprendizaje (no la información, la educación o la capacitación per se);*
- *la sociedad de la información y la sociedad del conocimiento que están emergiendo suponen fundamentalmente el desarrollo de sociedades de aprendizaje y comunidades de aprendizaje;*
- *el aprendizaje permanente es fundamental para la supervivencia y para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas, así como para el desarrollo humano, social y económico de un país;*
- *existen muchos sistemas, lugares, medios, modalidades y estilos de aprendizaje, y*
- *es necesario asegurar oportunidades de aprendizaje para todos, durante toda la vida* (TORRES, 2006, p. 1).

²³ Consultar: Longworth; Davies, 1999; Dohmen, 1996; Brödel, 1998; Alheit; Kammler, 1998; Gerlach, 2000; Field, 2000; Achtenhagen; Lempert, 2000.

²⁴ Consultar: Dominicé, 1990; Kade; Seitter, 1996; Alheit, 1999; Alheit; Dausien, 1996; 2000; Delory-Momberger, [2000], 2004.

Uma educação para toda a vida exprime o sentimento de uma educação permanente, frente a tantos desafios provocados por uma sociedade da informação e da comunicação, onde os avanços tecnológicos se inovam a cada instante (INFANTE, 2003), esta educação permanente é traduzida pela autora como:

[...] uma educação que permita desenvolver, em primeiro lugar, uma sólida formação básica, que permite às atuais e novas gerações ‘pensar’ (isto é, analisar, sintetizar, inferir, interpretar...) adequadamente uma massa crescente de informação e, além disso, dominar linguagens diversas (2003, p. 115).

Desta forma, o direito a educação, como direito a aprender sempre e mais a cada dia, é um direito eminente do ser humano desde o seu nascimento e este não pode ser negado. Diante do exposto, a seguir é apresentada como a educação se tornou um direito no Brasil.

1.4 EDUCAÇÃO COMO DIREITO NO BRASIL

O direito à educação tem sido objeto de discussão e produzido vários acordos internacionais. Através da mediação com a UNESCO, destacam-se a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jontiem, na Tailândia (1990), e o *Marco de Ação de Dacar*, em Dacar, no Senegal (2000). O Brasil, bem como a Venezuela, assinaram esses acordos, o que repercutiu nas políticas educacionais.

Respeitando estas normativas, o Brasil tem leis específicas para tratar do direito à educação. Assim, cabe ao Estado assegurar o direito do cidadão à educação de forma gratuita, laica e obrigatória, conforme prescreve a sua Constituição Federal (BRASIL, 1988). No Brasil, as teses liberais (século XIX) em defesa do ensino primário público e obrigatório, segundo Barros, em Beisiegel (1974), encontram fortes ressonâncias a este fator.

No que tange o direito à educação, todas as constituições brasileiras²⁵, desde a imperial de 1824 até as republicanas de 1891, 1934, 1946, 1967 e 1988, reservam um espaço importante em seus artigos quanto a esta questão.

Apelidada de “constituição cidadã”, a CF/88 quanto à justiça social ressalta que a educação é um direito social, como citado anteriormente por meio do artigo 6º

²⁵ Diversos autores discutem a questão do direito à educação no âmbito legal das constituições brasileiras. Para maiores informações consultar: OLIVEIRA, R. P. (1995; 1999). SARTORI, Anderson. Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Harmínia Lage Fernandes (Org). Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade. Florianópolis: UFSC, 2011.

da EC nº 64 de 2010. Covre enfatiza que os direitos sociais são aqueles que “dizem respeito ao atendimento das necessidades humanas básicas” (1998, p. 14). Assim, impõe ao Estado a obrigatoriedade e possibilita melhores condições de vida aos menos favorecidos, a fim de proporcionar a igualização das condições sociais (SILVA, 1992).

A CF/88 consagra o estado de direito democrático e trata da legislação da educação nos artigos nº 22, 23 e 24, os quais determinam o papel do Estado:

Art. 22º. Compete privativamente à União legislar sobre: [...] XXIV – diretrizes e bases da educação; [...]

Art. 23º. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] V – proporcionar meios de acesso a cultura, a educação e a ciência. [...]

Art. 24º. Compete a União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] IX – educação, cultura, ensino e desporto [...] (BRASIL, 1988).

A educação escolar nacional também é regulamentada pela Lei nº 9.394/96, que determina as bases gerais da educação. A LDB/96 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional em nove títulos, subdivididos em capítulos e seções, com 92 artigos em seu total.

A LDB/96 no título I do artigo 1º define a abrangência da educação nos processos de formação humana, assim:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Os títulos seguintes do II ao IX, respectivamente, tratam: dos princípios e fins da educação nacional; do direito à educação e do dever de educar; da organização da educação nacional; dos níveis e das modalidades de educação e ensino; dos profissionais da educação; dos recursos financeiros; das disposições gerais e das disposições transitórias (BRASIL, 1996).

O título V, que trata dos níveis e das modalidades de educação e ensino, no artigo 21, do capítulo I, da composição dos níveis escolares, define que a educação é composta desta forma: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (BRASIL, 1996).

Como modalidades do ensino, inclui: Educação de Jovens e Adultos (artigos 37 e 38); Educação Profissional (artigos 39 a 42); Educação Especial (artigos 58 a

60); Educação Indígena (artigos 78 e 79) e Educação à Distância (artigo 80) (BRASIL, 1996).

A lei 9.795, sancionada em 27 de abril de 1999, institui a Política de Educação Ambiental. O Decreto 4.281 de 25 de junho de 2002 determina que o ensino sobre a Educação Ambiental seja oferecido em todas as escolas em âmbito nacional (BRASIL, 2002).

Em 9 de janeiro de 2003, através da Lei 10.639, a educação afrodescendente ou afro-brasileira é incluída no currículo oficial da rede de ensino pela obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, através do artigo 26A e institui o dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” através do artigo 79B, sendo que nos municípios situados em áreas remanescentes de quilombolas (educação quilombola), o Ministério da Educação (MEC) oferece apoio técnico e financeiro (BRASIL, 2003b).

Esta lei foi alterada em 10 de março de 2008 pela Lei 11.645 que determina que o artigo 26A passa a vigorar com a seguinte redação “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e da cultura afro-brasileira e indígena” (BRASIL, 2008c).

Quanto à organização dos sistemas educacionais, a LDB/96 define no artigo 8º que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996).

A educação superior cabe, prioritariamente, à União; a educação infantil e o ensino fundamental aos municípios; e aos estados e o Distrito Federal cabe ofertar com prioridade o ensino médio e contribuir com os municípios no ensino fundamental (BRASIL, 1996). Porém, a priorização da oferta não impede que estados e municípios ofertem outros níveis.

A CF/88 estabeleceu os direitos civis (garantias individuais), que “dizem respeito basicamente ao direito de se dispor do próprio corpo, locomoção, segurança etc” (COVRE, 1998, p. 11); os direitos políticos (expressão do voto), que “dizem respeito à deliberação do homem sobre a vida, ao direito de ter livre expressão de pensamento e prática política, religiosa etc.” (COVRE, 1998, p. 15) e os direitos sociais (educação, saúde, trabalho, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância, assistência aos desamparados) e a concretização destes direitos exige o estabelecimento de ações e políticas em todas as instâncias de governo.

A educação é um bem jurídico, individual e coletivo e, como direito de todos e dever do Estado, mobiliza diversos setores da sociedade. Para que se concretize de fato como obrigatoriedade existe a necessidade de regulamentação em lei. O artigo 206 da CF/88 estabelece que o ensino seja ministrado com base nos princípios:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III – Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – Valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- VI – Gestão democrática do ensino na forma da lei;
- VII – Garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

No princípio V a partir da redação dada pela EC nº 53 de 2006 lê-se:

Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (BRASIL, 2006e).

A mesma EC inclui o princípio VIII, que trata do “Piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos da lei federal” (BRASIL, 2006e).

Para efetivar estes princípios, a União tem o papel de articulador, coordenador e normatizador dos sistemas de ensino, determinando diretrizes educacionais comuns e admitindo espaço para as especificidades de cada uma das instâncias – estaduais e municipais e o Distrito Federal. Atualmente, conforme Cury [201-], o sistema nacional de educação brasileiro tem por objetivo o desenvolvimento de políticas nacionais, por meio da regulamentação do regime de colaboração. Cury (2002) indica que a “legalidade da lei”, no processo de garantia dos direitos e dos deveres, passa pela lógica das regras. Assim, nas palavras de Bobbio:

[...] a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um **sistema normativo**, onde por "existência" deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação (BOBBIO, 1992, p. 79-80, grifo nosso).

Tendo como meta a qualidade, a constituição do referido sistema inclui a legislação sobre o investimento. Na Educação Básica, o financiamento é definido pelo Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)²⁶ (BRASIL, 2006e), define a aplicação dos recursos vinculados, estabelecidos no artigo 212 da CF/88 e 69 da LDB/96:

A União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, vinte e cinco por cento, ou o que consta nas respectivas Constituições ou Leis Orgânicas, da receita resultante de impostos, compreendidas as transferências constitucionais, na manutenção e desenvolvimento do ensino público (BRASIL, 1996).

Por determinação legal, o acesso ao ensino fundamental é um “direito público subjetivo” e deve ser oferecido pelo poder público para pessoas de qualquer idade, conforme artigo 208 da CF/88 e artigo 5º da LDB/96. Na análise de Duarte, esse direito tem como finalidade:

[...] disciplinar o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, presta-se à exigibilidade judicial de políticas públicas educacionais [...] O interessante é notar que o direito público subjetivo configura-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve (DUARTE, 2004, p. 113).

Dessa forma, não existe estado de direito sem o reconhecimento do direito público subjetivo como garantia das liberdades públicas, isso implica o reconhecimento pelo Estado da dignidade da pessoa humana como cidadão.

O conceito de Educação Básica, contido na concepção político-educativo, deveria conduzir à concretização da formação de cidadãos críticos, emancipados e transformadores da sua realidade. Portanto, no artigo 22 da LDB/96 lê-se: “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

²⁶ O FUNDEB foi instituído pela EC nº 53 de 19 de dezembro de 2006, é um fundo de natureza contábil regulamentado pela Medida Provisória nº 339, posteriormente convertida na Lei nº 11.494/2007, sua implantação foi em 1º de janeiro de 2007, de forma gradual, com previsão a ser concluída em 2009, quando estará funcionando com todo o universo de alunos da educação básica pública presencial (creche, pré-escola, ensino fundamental e médio e educação de jovens e adultos) e os percentuais de receita que compõem terão alcançado o patamar de 20% de contribuição, sua vigência é até 2020. O FUNDEB substituiu o FUNDEF, que só previa recursos para o ensino fundamental (BRASIL, 2006e).

Para que isso ocorra, garantir o acesso e a permanência na escola com uma educação de qualidade é condição básica para o exercício pleno da cidadania, devendo ser, portanto, um compromisso dos governantes, sobre o qual a população deve ter consciência para que possa lutar pelos seus direitos.

Os fins da Educação Brasileira, consagrados pela CF/88, estão prescritos no artigo 205, o qual estabelece que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Já no artigo 2º da LDB/96, lê-se:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

O Brasil avançou significativamente no campo das políticas sociais e tem reafirmado os direitos sociais como prioridade nos governos estaduais e municipais. Segundo Spósito e Carrano:

A Constituição Federal de 1988 privilegiou a paridade de participação entre governo e sociedade civil em conselhos responsáveis por formular, gerir e estabelecer controle social sobre políticas públicas descentralizadas. A municipalização foi diretriz instituída com o intuito de estimular a participação cidadã no trato com a coisa pública (2007, p. 184).

Entre os programas sociais implementados pelo governo federal, destaca-se o *Programa Bolsa Família*, como um programa de transferência de renda destinado às famílias em situações de pobreza.

Como condicionante para receber o *Bolsa Família*, o governo federal estipula que “a ida das crianças e adolescentes à escola é uma das condições para que as famílias continuem recebendo o benefício” (BRASIL, 2012j). Para estudantes de 6 a 15 anos, o aluno deve ter comparecimento de 85% e para a faixa etária de 16 e 17 anos é de 75%, o que pode garantir a permanência do aluno na escola e possibilitar a redução do número de futuros alunos para a EJA.

Lê-se no artigo 208 da CF/88 que o dever do Estado com a educação é garantir uma “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17

(dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988), conforme a redação dada pela EC nº 59 de 2009, a qual garante dessa forma a EJA para a população que não teve acesso e permanência na escola em idade escolar.

Já na LDB/96, a EJA é contemplada nos artigos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular (BRASIL, 1996).

Em cumprimento aos artigos da CF/88 e da LDB/96 inúmeros programas de alfabetização e continuidade dos estudos a pessoas com pouca escolarização, ao longo dos anos, foram sendo desenvolvidos no Brasil como forma do cumprimento do direito do acesso à educação e da permanência na escola com um ensino de qualidade.

No ano de 1997, o MEC deu início a um processo de consultas que resultou no PNE apresentado em fevereiro de 1998 à Câmara dos Deputados e aprovado finalmente em 2001. “Dentre as metas prioritárias fixadas no plano [...] sobressaem a superação do analfabetismo no prazo de dez anos e a garantia de continuidades de estudos no ensino fundamental a todos os jovens e adultos” (HADDAD; DI PIERRO, [200-], p. 27). O plano foi aprovado pela Lei 10.172 de 09.01.2001, o qual foi um plano de longo prazo respondendo às ações de Jontiem, Dacar e Cochabamba²⁷, segundo a UNESCO (2001a), nas palavras do senador Ricardo Santos, Presidente da Comissão de Educação naquele momento.

Ao tratar da EJA, o PNE dispõe de 26 objetivos e metas onde se lê no primeiro: “Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a

²⁷ Ver: Declaração de Cochabamba Educação para Todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos (UNESCO, 2001).

alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo” (BRASIL, 2001).

Após discorrer do direito à educação no Brasil, é importante fazer o mesmo exercício textual sobre a educação como direito na Venezuela, para entender o processo de base legal que ampara esse direito em ambos os países.

1.5 EDUCAÇÃO COMO DIREITO NA VENEZUELA

Na Venezuela, os documentos legais que asseguram o direito à educação são a CRBV/1999 e a LOE/2009, que substituiu a LOE de 1980.

Caruso *et al.* (2008), analisando a questão do direito à educação na América Latina e Caribe, salienta a necessidade de verificar em que medida este direito tem sido consagrado pelo marco jurídico em âmbito das Constituições. No caso da Venezuela, a ênfase no duplo caráter da educação – de direito do cidadão e dever do Estado – se associa à:

[...] *consagración del derecho a la educación es interpretada a partir de la declaración universal de los derechos humanos, donde se define a la educación dentro del marco de los derechos universales, indivisibles, interdependientes y destinados a garantizar la dignidad humana* (CARUSO *et al.*, 2008, p. 49).

A partir da *Conferência Mundial de Educação para Todos* (UNESCO, 1990), os governos em associação com instituições parceiras assumiram o *Marco de Ação de Dacar* (2000). Para o cumprimento dos seis objetivos propostos, o governo venezuelano vem promovendo, a partir dessa ocasião, um conjunto de políticas educativas articuladas com o *Plan Estratégico Social* e o *Plan de Desarrollo Económico y Social* (2001-2007). Para tanto, as políticas educativas venezuelanas se articularam em um plano denominado *Educación para Todos*, proposto pelo *Ministerio de Educación, Cultura y Deportes* (MECD), no ano de 2002 (ILDIS, 2006).

Neste plano “*se señalan algunas políticas dirigidas a reducir las brechas creadas por las desigualdades, promoviendo la garantía y el cumplimiento de los derechos sociales y la equidad de oportunidades*” (ILDIS, 2006, p. 77), cujo alvo principal é a integração, associando não apenas o crescimento econômico do país, mas também a produção cultural e a formação para a cidadania.

A CRBV/1999 garante “[...] el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia social y a la igualdad sin discriminación e subordinación alguna” (VENEZUELA, 1999). O direito à educação é prescrito no artigo 102, no qual se lê:

Artículo 102. La educación es un derecho humano y un deber social fundamental, es democrática, gratuita y obligatoria. El Estado la asumirá como función indeclinable y de máximo interés en todos sus niveles y modalidades, y como instrumento del conocimiento científico, humanístico y tecnológico al servicio de la sociedad. La educación es un servicio público y está fundamentada en el respeto a todas las corrientes del pensamiento, con la finalidad de desarrollar el potencial creativo de cada ser humano y el pleno ejercicio de su personalidad en una sociedad democrática basada en la valoración ética del trabajo y en la participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social consustanciados con los valores de la identidad nacional, y con una visión latinoamericana y universal. El Estado, con la participación de las familias y la sociedad, promoverá el proceso de educación ciudadana de acuerdo con los principios contenidos de esta Constitución y en la ley (VENEZUELA, 1999).

O artigo 103 trata da qualidade, da laicidade, da obrigatoriedade entre outros direitos do acesso e permanência do indivíduo a escola, assim se lê:

Artículo 103. Toda persona tiene derecho a una educación integral, de calidad, permanente, en igualdad de condiciones y oportunidades, sin más limitaciones que las derivadas de sus aptitudes, vocación y aspiraciones. La educación es obligatoria en todos sus niveles, desde el maternal hasta el nivel medio diversificado. La impartida en las instituciones del Estado es gratuita hasta el pregrado universitario. A tal fin, el Estado realizará una inversión prioritaria, de conformidad con las recomendaciones de la Organización de las Naciones Unidas. El Estado creará y sostendrá instituciones y servicios suficientemente dotados para asegurar el acceso, permanencia y culminación en el sistema educativo. La ley garantizará igual atención a las personas con necesidades especiales o con discapacidad y a quienes se encuentren privados o privadas de su libertad o carezcan de condiciones básicas para su incorporación y permanencia en el sistema educativo. Las contribuciones de los particulares a proyectos y programas educativos públicos a nivel medio y universitario serán reconocidas como desgravámenes al impuesto sobre la renta según la ley respectiva (VENEZUELA, 1999).

O desenvolvimento do sistema educativo na Venezuela é tido como prioridade do governo, sendo a educação oferecida de forma fundamentalmente “**democrática, gratuita y obligatoria**” (VENEZUELA, 2008a, grifo do autor). Chávez, ao assumir o poder, determinou uma “*reactivación del crecimiento general de la matrícula escolar en 11.8% respecto a 1999, lo que no se veía en Venezuela desde 1963*” (REGNAULT, 2008, p. 50).

Segundo a UNICEF, o aumento do número de matrículas vem ocorrendo ano após ano e a resolução deste déficit se deve a duas frentes políticas:

Por un lado, la política llamada "Educación Bolivariana", orientada a resolver los problemas de calidad del tiempo escolar de aprendizaje de manera integral. La Educación Bolivariana es un sistema educativo que pretende abarcar desde la Educación Inicial con el programa "Simoncito", hasta la Universidad con la idea de Universidad Bolivariana y Misión Sucre. Por otro lado, las misiones especiales en educación (Misión Robinson I y II, Misión Ribas y Misión Sucre), cuyo fin exclusivo es incluir a quienes por mucho tiempo han estado fuera del sistema escolar formal en educación básica, media y superior (UNICEF, [200-], p.3).

Com referência à EJA do ponto de vista normativo, a partir da LOE/1980 quatro artigos do capítulo X estavam em concordância com o estabelecido na CRBV/1999, descritos a saber como:

Artículo 39.- La Educación de adultos está destinada a las personas mayores de quince años que deseen adquirir, ampliar, renovar o perfeccionar sus conocimientos, o cambiar su profesión. Tiene por objeto proporcionar la formación cultural y profesional indispensable que los capacite para la vida social, el trabajo productivo y la prosecución de sus estudios.

Artículo 40.- La Educación se impartirá en forma directa en planteles, o mediante la libre escolaridad o con el uso de técnicas de comunicación social, sistemas combinados en varios medios y otros procedimientos que al efecto autorice el Ministerio de Educación.

Artículo 41.- En la admisión de alumnos, organización de los cursos, régimen de estudios y en el proceso de evaluación, se tomarán en cuenta los conocimientos, destrezas y experiencias, el grado de madurez, las diferencias de intereses y de actividades de los cursantes.

La forma de acreditar los conocimientos y experiencias será objeto de reglamentación especial.

Artículo 42.- Los mayores de dieciséis años podrán optar al certificado de educación básica sin otro requisito que la comprobación de los conocimientos fundamentales correspondientes. Los mayores de dieciocho años podrán optar en las mismas condiciones al título de bachiller en la especialidad respectiva. El Ministerio de Educación creará los centros de asistencia técnica que faciliten la libre escolaridad y determinará las especialidades, forma y condiciones en que se aplicarán las disposiciones del presente artículo (VENEZUELA, 1980).

Para o cumprimento do direito prescrito em lei, o país mantém organismos especializados; e no que se refere à EJA, o MECD pela via da educação formal tem como uma de suas linhas de ação:

El Plan Nacional de Alfabetización 2003-2005, mediante el cual se esperaba que para finales del año 2005 estuviese alfabetizada el total de la población que se encontraba en esta situación (aproximadamente 1.500.000 personas, según cifras del INE con base en el Censo Nacional de Población

y Vivienda, 2001). El cumplimiento de dicho objetivo se tradujo en que se debía alcanzar una población de 600 mil alfabetizados para el año 2005 (ILDIS, 2006, p. 77).

Da maneira como estava ocorrendo, a educação no campo formal não vinha dando conta da população excluída dos bancos escolares: “*la matrícula formal, atendida dentro de los programas tradicionales de Educación de Adultos (es decir, fuera de las misiones) alcanzó apenas 14503 personas en 2002-2003*” (REGNAULT, [200-], p. 43). A partir da necessidade do Executivo Nacional alfabetizar ao menos um milhão de pessoas em um tempo não maior de dois meses, foi criada a Comissão Presidencial para acabar com o analfabetismo através da Missão Simón Rodrigues ou Samuel Robinson.

Novas estratégias já vinham sendo estabelecidas, em outubro de 2000 foi firmado no campo educacional o *Convênio Integral de Cooperação entre a República de Cuba e a República Bolivariana de Venezuela* com duração de cinco anos, e ficou estabelecido que Cuba:

[...] brindaría apoyo a Venezuela mediante la prestación de servicios y suministro de tecnologías y productos que estuvieran a su alcance y que fuesen requeridos por Venezuela adelantar su programa de desarrollo económico y social (ILDIS, 2006, p. 79).

A seguir, o quadro 04 mostra como eram as ações de apoio:

QUADRO 04 – CONVENIO DE COOPERACIÓN INTEGRAL CUBA-VENEZUELA

<i>Acuerdos</i>	<i>Componentes</i>
<i>Traslado de asesores</i>	<i>Asesores en la cantidad y especialidades que Venezuela solicite para contribuir al perfeccionamiento de la formación y capacitación de docentes en las etapas de educación preescolar, especial, primaria, media y técnico-profesional, así como también para el perfeccionamiento de estos sistemas de enseñanza. Incluye el traslado de profesores para el proyecto de Escuelas Bolivarianas.</i>
<i>Salas de video educativas</i>	<i>Envío de salas de video educacionales fabricadas en Cuba, en la cantidad que se solicite y transmisión de la tecnología para producirlas en Venezuela. Asimismo se comunicarán las experiencias cubanas en el uso social de tales salas de video. Incluye transmisiones de la experiencia cubana en los clubes juveniles de computación.</i>
<i>Técnicas de alfabetización</i>	<i>Asesoría en técnicas y metodología de alfabetización individual, grupal y a través de medios de comunicación masivos.</i>
<i>Medios de comunicación Social</i>	<i>Transmisión de experiencias en el uso de los medios de comunicación, para la promoción masiva</i>

	<i>de conocimientos educacionales y culturales.</i>
--	---

Disposiciones en Educación 8.1-8.6
Extraído de: ILDIS, 2006, p. 79.

As ações conjuntas deste apoio culminaram na Venezuela com as missões educativas para a alfabetização na Missão Robinson I e continuidade dos estudos aos egressos desta missão; isto resultou na autodeclaração do país do fim do analfabetismo em seu território em 2005 e na ampla oferta de escolarização à população, desde a educação primária até o ensino superior nos demais programas educativos para a EJA. No artigo 26 da LOE/2009, ficou estabelecido que a “*educación de jóvenes, adultos y adultas*” (VENEZUELA, 2009b) se trata de uma modalidade de ensino.

A história da EJA na Venezuela desde o período colonial até o início do século XXI será descrita no próximo capítulo.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL E NA VENEZUELA

O pai sabe muito bem que seu filho será pedreiro como ele próprio, mas antes (o que é uma novidade nesse meio) irá à escola. Um amigo faz a seguinte objeção: Você acha que ele subirá mais agilmente na escada quando souber ler e escrever? [...] E o pai respondeu: Quem sabe ler e escrever é como se tivesse mais olhos e ouvidos do que os outros.

Georges Snyders

A questão do direito à educação tem como ponto de partida saber ler e escrever, como forma de ampliar a capacidade de ver e ouvir, de acordo com Snyders. A alfabetização é um direito, sendo assim está implícita no direito à educação, cuja “concepção mais corrente de alfabetização é a de um conjunto de habilidades tangíveis – particularmente as habilidades cognitivas de leitura e escrita” (UNESCO, 2006b, p. 149).

O período entre 2003 a 2012 foi declarado como a *Década das Nações Unidas para a Alfabetização*, com a finalidade de incrementar as políticas para suprimir o analfabetismo em âmbito mundial. O slogan adotado pela UNESCO (2003) para esta década é *Alfabetização como Liberdade*, a qual:

Liberta as pessoas da ignorância, incapacidade e exclusão, e as libera para a ação, escolhas e participação. Por meio da alfabetização, os menos favorecidos podem encontrar sua voz. Por meio da alfabetização, os pobres podem aprender a aprender. Por meio da alfabetização, os sem-poder podem se empoderar (UNESCO, 2003).

Para analisar a EJA no Brasil e na Venezuela, é necessário em primeiro lugar situar a questão no âmbito da América Latina e do Caribe e fazer uma síntese histórica em ambos os países, para então descrever os programas Brasil Alfabetizado e as Missões Educativas Bolivarianas, objeto desta investigação.

2.1 GLOBALIZAÇÃO, NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO

A chamada *globalização* é uma tendência marcante da sociedade atual. O global e o local se articulam em tempo real através da informação, desenvolvendo um sentimento de “planetarização”; assim no âmbito da globalização, tudo que é

[...] local pode ser simultaneamente nacional, regional e mundial. (...) É evidente que essa problemática logo suscita o método comparativo. Comparam-se localidades, nações e nacionalidades, assim como relações, processos e estruturas, medindo suas implicações sociais, econômicas e culturais; tudo isso envolvendo história e geografia, passado e presente, demografia e etnia, religião e língua (IANNI, 1997, p. 237).

A globalização também pode ser percebida como um processo desencadeado pela economia que privilegia países e indivíduos econômicos e socialmente favorecidos e exclui ainda mais os já marginalizados. Gentili denomina esse processo como um

[...] modelo de globalização excludente. Se por um lado inclui o cidadão no processo global, por outro, baseia-se em um princípio de exclusão social. [...] essa globalização excludente integra-nos e, ao mesmo tempo, aliena-nos do mundo (GENTILI, 2003/04, p. 27).

Este pesquisador alerta que devemos combater a globalização excludente com a globalização libertadora, que tem na educação seu fator principal, ou seja, uma educação que se alicerce nos princípios de uma cidadania consciente. Neste modelo, entende-se

[...] a educação como um espaço fundamental na construção de um conjunto de valores e na produção e distribuição de conhecimentos para a criação de uma sociedade mais justa, mais humana e mais solidária (GENTILI, 2003/04, p. 29).

A globalização ou mundialização do espaço geográfico requer novas demandas de conhecimentos que atendam às necessidades da sociedade. Nesta fase da globalização econômica, cada vez é mais evidente a vinculação entre educação e mercado. Gentili (1998) critica tal vinculação, que tende a formar pessoas individualistas numa sociedade cada vez mais competitiva, ou seja,

[...] a educação serve para o desempenho do mercado e a sua expansão potencializa o crescimento econômico. Neste sentido, ela se define como a atividade de transmissão do estoque de conhecimentos e saberes que qualificam para a ação individual competitiva na esfera econômica, basicamente no mercado de trabalho (GENTILI, 1998, p. 104).

Esta tendência valoriza o mérito, baseado no esforço do indivíduo, que é medido pela capacidade de se manter em condições de estudo e trabalho dentro do mercado. A igualdade de oportunidades passa a ser vista como equidade no ponto

de partida. Mas o que, em tese, seria para todos, pode somente ser atingido apenas por alguns, que se mantêm no mercado. Isto, como aponta Gentili, transfere responsabilidades, a saber:

[...] da educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores (GENTILI, 1998, p. 19).

A partir da crise do capitalismo dos anos 1970, o termo globalização ganhou destaque. No fim do século XX, as fronteiras se tornaram “frágeis” com o avanço do mercado produtor e consumidor mundial. Nesse contexto, conhecimentos científicos são cobrados cada vez mais, desmentindo a visão de alguns teóricos europeus do século XVII, que sustentavam a ideia de “que era indesejável ensinar ao povo mais do que fosse preciso para manter sua posição na vida, como até que algumas pessoas não deveriam receber educação formal alguma” (ROCHA, 1984, p. 39-40).

Arroyo (1995) revela a recomendação que Voltaire fez ao rei da Prússia em 1757, antes da consolidação dos sistemas de ensino: “a canalha (as massas) é indigna de ser esclarecida [...] é essencial que haja cozinheiros ignorantes [...] e o que é de lei é que o povo seja guiado e não instruído” (VOLTAIRE apud ARROYO, 1995, p. 75). Já Frigotto salienta a recomendação de Diderot à imperatriz da Prússia, na mesma época, o qual – ao contrário de Voltaire – defendia a educação para todos (1995, p. 33).

Hoje, o simples fato de alfabetizar não é o suficiente. Aquele que não conseguir dominar conhecimentos científicos elementares ou não entender o funcionamento de sistemas sociais mais complexos ficará em última instância à margem da sociedade. Com o advento da indústria moderna, a população concentra-se no contexto de vida urbana, que exige escolarização. Sem o domínio da leitura, por exemplo, o viver na cidade se torna complicado (ROCHA, 1984).

Regnault revela que “*además, en la vida urbana no ir a escuela es garantía segura de exclusión social*” ([200-], p. 31). Assim, a leitura e a escrita são exigidas nas mais diversas situações de convívio e interação. Segundo a UNESCO (2008), o emprego de competências cada vez mais elaboradas é demandado nas sociedades contemporâneas, e desta forma:

Imersos na cultura letrada, nos deparamos diariamente com a necessidade de falar apoiados em textos escritos, de comentá-los, de escutá-los, de ler e escrever, usando tanto artefatos de papel – cadernos, livros, jornais, revistas e folhetos – como outros suportes – como a televisão e o cinema, o computador, o telefone celular ou o caixa eletrônico do banco. Além disso, a linguagem escrita é um instrumento cultural por meio do qual se estabelecem relações sociais, se ordena e regula a vida em sociedade, se produzem, registram e fazem circular conhecimentos e informações, se promovem o acesso e a interação com a cultura, entre tantas outras coisas (UNESCO, 2008b, p. 54).

Em uma sociedade letrada que cobra dos seus cidadãos saberes elaborados, “ter domínio ou não dessa linguagem e saber ou não usá-la em múltiplas práticas sociais afeta de muitas maneiras os papéis que as pessoas assumem ou lhes são atribuídos nas mais diferentes atividades” (UNESCO, 2008b, p. 53). Ao mesmo tempo, as instituições sociais, que deveriam dar suporte necessário para tal aquisição de conhecimentos, não têm cumprido de forma satisfatória estas demandas de oferta e qualidade de ensino.

A escola é o espaço onde a maioria da população, enquanto classe trabalhadora tem buscado inserção social e a tão sonhada mobilidade social. Entretanto, os exames de grande escala – como a Prova Brasil²⁸, por exemplo – revelam baixos índices de desempenho por parte dos alunos de menor condição socioeconômica. Conforme Oliveira, A.:

Paralelamente, é possível perceber certa desconfiança no papel exercido pela escola como instituição educadora, capaz de desempenhar com competência suas funções de disseminadora de conhecimentos válidos, o que vem sendo reforçado pelos baixos desempenhos obtidos pelos alunos nos resultados escolares aferidos por exames externos. (OLIVEIRA, A., 2009, p. 17).

Ao menos um fato é certeza: pelo menos em algum momento da vida dos indivíduos, a escola é local de “passagem obrigatória na vida dos indivíduos” (OLIVEIRA, A., 2009, p. 18), e como tal deve proporcionar um ensino que atenda primeiramente as necessidades pessoais e sociais, acima das necessidades do mercado.

²⁸ A Prova Brasil é uma avaliação em larga escala aplicada aos alunos de 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, nas redes estaduais, municipais e federais, de área rural e urbana. Como resultado, a Prova Brasil fornece médias de desempenho com base na avaliação de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática para cada uma das escolas participantes e esses índices de desempenho também são utilizados para compor o cálculo do [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica] IDEB. O resultado da Prova Brasil permite que professores, equipe pedagógica e diretores reflitam a respeito do desempenho resultante dessa avaliação, podendo por meio de ações elevar a qualidade de ensino da educação básica (PARANÁ, 2012b).

Tal análise da globalização reporta às mudanças econômicas ocorridas no fim século XX, relacionadas com o processo de reestruturação do capital, que tiveram como consequências as reformas de Estado e, por conseguinte, as reformas educacionais. Oliveira, A., esclarece que os objetivos dos programas de reforma eram o de “organizar a educação básica, de caráter geral e formar a força de trabalho adequada às exigências últimas do capitalismo, também acumulava a função de disciplinar a pobreza” (OLIVEIRA, A., 2009, p. 18).

Neste período, o processo de reestruturação do capital leva ao fortalecimento do modelo liberal, cuja nova face se denomina neoliberalismo. O neoliberalismo se constitui por meio de uma resignificação dos princípios liberais. Andersen expõe que o “neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar” (1998, p. 9).

Este fundamentou as reformas empreendidas no âmbito econômico, político e social. De acordo com Torres, “os governos neoliberais propõem noções de mercados abertos e tratados de livre-comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado” (2011, p. 107).

Os países latino-americanos, que sofreram com a crise na década de 1990, adotam esse modelo tendo em vista uma possível saída para o problema da estabilização da sua economia. Sader caracteriza este modelo como

[...] um modelo hegemônico. Isto é, uma forma de dominação de classe adequada às relações econômicas, sociais e ideológicas contemporâneas. Se bem ele nasce de uma crítica, antes do mais econômico, ao Estado de bem-estar, em seguida foi constituído um corpo doutrinário que desemboca num modelo de relações entre classes, em valores ideológicos e num determinado modelo de Estado (SADER, 1998, p. 146).

O Brasil – mesmo vivendo um processo de redemocratização do país, após a ditadura militar nos anos de 1960 e 1970 – não fica inerte a nova ordem mundial – globalização e neoliberalismo. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), como afirma Oliveira, F.,

[...] a reforma do Estado e a implementação de políticas econômicas e educacionais de *ajuste*, desde a década de 1990, buscaram modernizar o país, tendo em vista criar as condições de sua inserção na globalização econômica [...] (OLIVEIRA, F., 2009, p. 242).

Nos anos de 1990, ocorre um esvaziamento da ação do Estado no âmbito das políticas sociais, inclusive no campo da educação, ocasionando reformas nesta área. Oliveira, F. (2009) traz um panorama do Brasil, daquele momento:

As reformas e as políticas educacionais implementadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) objetivaram a elevação da competitividade do país e sua inserção na globalização econômica por meio da flexibilização das relações capital-trabalho, da elevação do tempo de escolarização da força de trabalho, a partir da ênfase no ensino fundamental, do apoio ao processo de acumulação, legitimação do sistema, garantia da ordem e controle social e implementação de novas formas de regulação dos sistemas de ensino e das escolas, visando maior concorrência, eficiência e produtividade (OLIVEIRA, F., 2009, p. 242).

As reformas educacionais, empreendidas no governo do presidente FHC, são marcadas pela descentralização, pelo controle e pela privatização. As medidas tomadas pelo governo tinham como objetivo diminuir o chamado “custo Brasil”. Como bem aponta Ferreira (2009), a reforma se traduziria:

[...] privatizando empresas estatais e regulando os serviços sociais de forma que passaram a focalizar uma parte da população “em risco social” e, no da educação, o critério foi o cumprimento da formação básica para a população de 7 a 14 anos (entendida como o domínio da leitura, escrita e primeiros números) como necessidade para uma colocação no mercado de trabalho (FERREIRA, 2009, p. 256-257).

Mas seria ingênuo imaginar que a escola, neste caso a escola pública, como uma instituição de regulação a serviço do Estado, na sociedade capitalista, se organiza somente para a formação da força de trabalho, atendendo as demandas do capital. Oliveira, A., suscita a ideia que “supor que elas sejam inteiramente manipuladas é subestimar a consciência dos grupos subalternos na sociedade capitalista” (2009, p. 19).

O papel que a escola pode exercer na atual fase da globalização, se configura num campo de possibilidades de acesso ao conhecimento, como direito inalienável de todos os cidadãos (OLIVEIRA, A., 2009). A instituição escolar, o Estado e a sociedade são espaços de conflitos, instáveis e dinâmicos, onde forças políticas antagônicas atuam num campo de correlação de forças e relações de poder.

Assim como o Brasil, a Venezuela, também foi afetada pela globalização. Apesar de ter passado por um período áureo, na década de 1970 em função da indústria petrolífera, este país sofreu os impactos da globalização e do neoliberalismo. Os êxitos da Venezuela nesse período não foram suficientes para

produzir um crescimento sadio com inclusão, justiça e democracia no país. Por conta do fluxo de importações e a imposição de financiamento pelas agências internacionais, a Venezuela iniciou um período nebuloso e “passou a engrossar as fileiras dos países mais endividados da região” (SADER *et al.*, 2006, p. 1259). Desta forma, Brasil e Venezuela, tiveram um significativo aumento da pobreza em seus territórios em termos absolutos – como demonstra o quadro 05, o que afeta entre outros setores sociais, a educação.

QUADRO 05 – NÚMERO E DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DA POBREZA NO BRASIL E NA VENEZUELA

Países	Número de pessoas/milhões		Porcentagens da População	
	1970	1980	1970	1980
Brasil	46,7	52,6	49	43
Venezuela	2,8	3,7	25	24

Fonte: ONU, 1985

No Brasil na década de 1970, havia 49% de “pobreza” e na década de 1980 havia 43%. Na Venezuela, na década de 1970 havia 25% de “pobreza” e na década de 1980 havia 24%. Apesar das porcentagens estarem em declínio, observa-se que em decorrência do crescimento populacional aumentou o número de pobres em ambos os países.

A globalização da economia, cada vez mais, afastou o *locus* das decisões políticas do Estado-Nação para espaços transnacionais, principalmente, os organismos multilaterais. Na década de 1990, foram assinados vários acordos internacionais, nas mais diversas áreas, inclusive no âmbito da educação. Através de mediação com a UNESCO, destacam-se a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jontiem na Tailândia (1990); *Declaração de Nova Delhi*, Índia, (1993); *Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento*, Cairo, Egito (1994); *Cúpula Mundial de Desenvolvimento Social*, Copenhague, Dinamarca (1995); *4ª Conferência sobre a Mulher*, Beijing, China (1995); *Afirmção de Aman*, Jordânia (1996); *45ª Conferência Internacional da UNESCO*, Genebra, Suíça (1996) e a *Declaração de Hamburgo – V CONFITEA*, Alemanha (1997). Ainda nesta década, o Brasil ratifica em 1992 o *Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais* proposto pela ONU em 1966.

Após situar o processo de globalização e do neoliberalismo, é importante contextualizar – politicamente, economicamente, socialmente e culturalmente – o Brasil e a Venezuela, para refletir como as políticas públicas, neste caso as educacionais, são movimentos contínuos que determinam acesso ou não aos bens

produzidos pela sociedade: saúde, trabalho, transportes, previdência, habitação, cultura e, principalmente, educação, como descritos na EC nº 64 de 04 de fevereiro de 2010 do Brasil e na CRBV/1999 (*Título III – DE LOS DERECHOS HUMANOS Y GARANTÍAS, Y DE LOS DEVERES; Capítulo V – De los Derechos Sociales y de las familias*) da Venezuela.

2.2 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA AMÉRICA LATINA E CARIBE

O conjunto de países da América Latina e Caribe apresentam características bastante heterogêneas em sua constituição política, econômica, social E CULTURAL. Isto não é diferente no âmbito educacional e, especificamente, na EJA. Di Pierro (2008) relata que na atual conjuntura, esta modalidade, se apresenta relacionada “de um lado, a certos processos sociodemográficos, econômicos, políticos e educativos que marcaram o continente na segunda metade do século XX e, de outro, a desafios que a transição do milênio colocou” (DI PIERRO, 2008, p. 03).

A transição demográfica que marcou os países latino-americanos ao longo do século XX mostrou que a reduzida taxa de mortalidade associada ao aumento da taxa de natalidade determinou o ritmo acelerado de crescimento nesta região (DI PIERRO, 2008). No final do milênio, houve uma mudança no perfil da idade da população, resultando em um aumento da população em idade adulta, em razão da elevação da expectativa de vida e da saída da mulher para o mercado de trabalho, que levou, conseqüentemente, à redução das taxas de natalidade. A saída do homem do campo para a cidade e a alta concentração populacional nos grandes centros urbanos, também redesenhou a estrutura dos sistemas educacionais:

[...] houve redução da disparidade de gênero, que discriminava as mulheres no acesso a educação ao passo que aumentou a distância entre as gerações no acesso às oportunidades educacionais, colocando os adultos e idosos em situação de desvantagem perante a juventude (DI PIERRO, 2008, p. 3-4).

Mesmo diante de tal quadro, na forma de acesso à escola, a juventude oriunda dos setores pobres da população não foi poupada, em virtude das trajetórias educacionais distintas e descontínuas que gerou um atraso escolar, tornando-os

jovens com pouca escolaridade e consequentemente sujeitos da EJA. Isto se deve ao fato, entre inúmeros problemas, dos poucos investimentos públicos na área da educação e a reprodução de modelos seletivos e anacrônicos (DI PIERRO, 2008), tem sido comuns em toda a América Latina e Caribe.

De acordo com as projeções do *Relatório de Monitoramento Global*, no que concerne às metas acordadas para elevação dos índices de alfabetização e superação do analfabetismo até 2015, o Brasil não deverá sequer alcançar a redução da metade das taxas de analfabetismo, ou seja, “estima taxa de 7%, o que significa que o país não cumpriria a meta de reduzir pela metade a proporção de 12,3% verificada em 1999” (UNESCO, 2008a, p. 16).

As taxas brasileiras deverão ficar um pouco acima deste índice, porém ainda abaixo do desejável, como revela o quadro 06 elaborado por Gentili a partir da base de Nassif, Rama e Tedesco e CEPAL/CEPALSTAT (1984):

QUADRO 06 – TASAS DE ANALFABETISMO – BRASIL Y VENEZUELA (1950-2015)
(EXPRESADAS EN %)

PAÍS	1950	1960	1970	1980	1990	1995	2000	2005	2010	2015
Brasil	51	39,4	31,6	24,0	18	15,3	13,1	11,1	9,6	8,2
Venezuela	-	-	23,7	16,1	11,1	9,1	7,5	6,0	4,8	3,9

Fonte: Base de

Nassif, Rama y Tedesco, 1984 y de CEPAL/

CEPALSTAT, Bases de Datos y Publicaciones Estadísticas de América Latina y el Caribe/2010.

Quadro elaborado por Pablo Gentili. In: GENTILI, 2009, p. 26.

Contrariando as projeções negativas da CEPAL, que indicavam a Permanência de 6% de analfabetismo na Venezuela para 2005, esta se autodeclarou território livre do analfabetismo em 28 de outubro de 2005, após implementar o método cubano “Yo, sí puedo” através do programa educativo Missão Robinson I. Segundo a UNESCO,

A abordagem “Yo, Sí puedo” (Sim, eu posso) tem suas raízes na campanha de alfabetização iniciada em Cuba em 1961²⁹. [...] O aprendiz é apresentado à leitura e à escrita por meio de números, que o método presume ser de conhecimento dos aprendizes devido a suas transações diárias com o dinheiro (UNESCO, 2006b, p. 228).

Conforme a UNESCO (2008a), somente a China apresentou taxas consideráveis quanto ao avanço à redução dos números de analfabetos absolutos, a grande maioria dos países registrou poucos progressos “[dos] 101 países que ainda

²⁹ Para entender o processo de alfabetização e superação do analfabetismo em Cuba, consultar: PERONI. Vera Maria Vidal. A campanha de alfabetização em Cuba. Porto Alegre: UFRGS, 2006.

estão longe de alcançar ‘alfabetização universal’, 72 não conseguirão reduzir em 50% suas taxas de analfabetismo até 2015” (UNESCO, 2008a, p. 15).

A alfabetização desempenha um dos papéis mais importante na inserção dos indivíduos na sociedade, tanto que, de acordo com a UNESCO (2010a), os “8 *Objetivos do Desenvolvimento do Milênio*” (ODM)³⁰ deverão ser atingidos a partir da redução das altas taxas de analfabetismo no mundo.

Entre os objetivos, com exceção do sexto - Combater o Vírus Humano da Imunodeficiência (HIV), o paludismo e outras enfermidades – e do oitavo – Fomentar uma associação mundial para o desenvolvimento – todos se relacionam, direta ou indiretamente, com a alfabetização e podem contribuir para a consecução dos ODM: ODM 1: Erradicar a extrema pobreza e a fome; ODM 2: Atingir o ensino básico; ODM 3: Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; ODM 4: Reduzir a mortalidade infantil; ODM 5: Melhorar a saúde materna; ODM 7: Garantir a sustentabilidade ambiental (DFIB, 2008).

Segundo a UNESCO (2010a), as pessoas alfabetizadas tornam-se mais autoconfiantes, melhoram sua capacidade de trabalho, aprendem a lidar com dinheiro, são menos passíveis a serem enganadas, são mais propensas a enviar seus filhos à escola, melhoram suas práticas de saúde e desenvolvem uma maior consciência ambiental, entre outros benefícios, assim:

Adultos de todas as idades que continuam sua educação têm maior acesso a informações e conhecimentos que são importantes para formar opiniões e adotar ações com relação às principais questões sociais e políticas [...] (UNESCO, 2010a, p. 20).

Desde 2003, o que se verifica no Brasil e na Venezuela, políticas educacionais para a inclusão social das pessoas analfabetas ou com pouca escolarização têm sido colocadas em práticas, as quais respondem a anseios de longa data e iniciaram já no período da colonização. No Brasil, “a ação educativa junto a adolescentes e adultos [...] não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos” (HADDAD, DI PIERRO, [200-], p. 2).

No caso da Venezuela, Bonilla-Molina, destaca que:

³⁰ Em 2000, a ONU ao analisar os maiores problemas mundiais, estabeleceu os oito ODM, que no Brasil são chamados de 8 Jeitos de Mudar o Mundo – e que devem ser atingidos por todos os países até 2015.

*La congregación de los Jesuitas fueron, quienes a partir del siglo XVII intentaron implementar la **educación popular**, es decir, policlasista. Experiencias que impulsaron hasta su expulsión de Venezuela, ocurrida en el año de 1767 (BONILLA-MOLINA, 2004, p. 8, grifo do autor).*

Até a primeira metade do século XX, os avanços se mostraram inexpressivos, o que ocasionou um impacto reduzido na diminuição das taxas de analfabetismo. Já na segunda metade do século XX, a EJA na América Latina e no Caribe esteve ligada aos movimentos populares, conforme a UNESCO:

Desde hace décadas, la región ha desarrollado valiosas experiencias de educación de adultos no formales o de educación popular, particularmente aquellas promovidas por organizaciones de la sociedad civil que se levantaron como alternativas contestatarias durante los regímenes autoritarios. Luego, con el advenimiento de las democracias, algunas fueron subsumidas por programas gubernamentales y otras perdieron continuidad y vigencia. (UNESCO, 2007b, p. 89).

Brasil e Venezuela compartilham dessa mesma história, desde a colonização europeia. A seguir, resgatam-se as peculiaridades do contexto histórico da EJA de cada país estudado, para em seguida analisar com maior profundidade os dois programas em foco, quais sejam: o Brasil Alfabetizado e as Missões Educativas Bolivarianas.

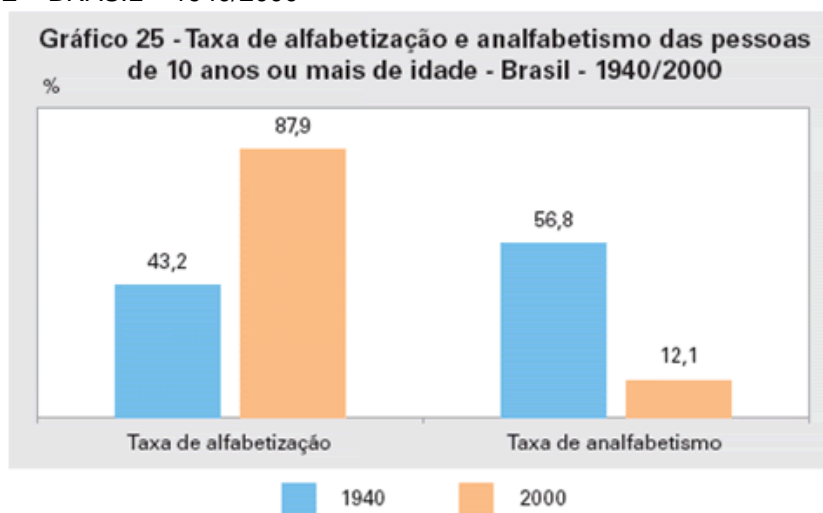
2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A CF/88, apelidada de “constituição cidadã”, deu o primeiro “pontapé” para a democratização do país e avanço no campo das políticas sociais e das políticas educacionais, incrementadas, no caso brasileiro, durante o governo Lula. Conforme citado anteriormente, foi implementada o programa “Bolsa Família”, que subsidiou as necessidades básicas das famílias de baixa renda, por exemplo.

Apesar destes avanços, o Brasil ainda está longe de acabar com o analfabetismo no seu território, o que atinge de forma desastrosa o desenvolvimento do país e principalmente o desenvolvimento dos indivíduos, deixando-os desprovidos dos seus direitos básicos. Sua participação política, econômica, social e cultural acaba sendo prejudicada na sociedade em que vivem, trabalham e participam.

Com base nos dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), contabilizaram-se 16 milhões de analfabetos no Brasil. O gráfico 03 a seguir revela dados sobre a evolução das taxas de alfabetização e analfabetismo:

GRÁFICO 03 – TAXA DE ALFABETIZAÇÃO E ANALFABETISMO DAS PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE – BRASIL – 1940/2000



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940/2000.

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1940/2000. In: BRASIL, 2007b.

Segundo este gráfico, o Brasil aumentou a sua taxa de alfabetização de 1940 para 2000 e diminuiu, consideravelmente, as taxas de analfabetismo. Porém, conforme revela o censo³¹ demográfico em números absolutos o país manteve, praticamente, o mesmo número de analfabetos, ou seja, 16,4 milhões de pessoas (BRASIL, 2007b).

Já para o ano de 2010, o último censo demográfico contabilizou 13.933.173 de analfabetos no país, o equivalente a 9,63% da população com 15 ou mais que não sabe ler e escrever (Brasil, 2011a).

Assim se faz necessário recorrer ao passado histórico na busca de respostas para entender a EJA no Brasil. Neste trabalho, a história da EJA no Brasil é organizada em três momentos: antes de 1930, período em que não há legislação nacional de educação; após 1930, que marca o início de uma política nacional para a educação primária; e após 1990, que corresponde ao período após a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, realizada pela UNESCO.

³¹ Para entender a dinâmica da aplicação dos censos demográficos na análise dos níveis de alfabetização e analfabetismo no Brasil, consultar Ferraro (1979, 1985, 2002 e 2003).

2.3.1 Da colonização até a década de 1990

O Brasil entra na história do mundo ocidental a partir de 1500, quando do seu “descobrimento” pelos portugueses. Os primeiros habitantes desta terra foram denominados, pelos portugueses, de *brasilíndios* e formavam “quatro grandes grupos: tupis, jês, aruaques e caraíbas³²” (FERREIRA, 1995, p. 34).

No período colonial, o território brasileiro foi dividido em capitanias hereditárias, que formaram grandes latifúndios, cujas terras foram distribuídas para nobres portugueses. Sua ocupação inicial é efetivada do litoral para o interior, estabelecendo-se uma economia agrária baseada em ciclos. O primeiro ciclo foi baseado no extrativismo vegetal do pau-brasil. O segundo ciclo foi o da cana-de-açúcar; para este trabalho braçal foi introduzido no país a mão de obra escrava africana; “os negros trazidos para o Brasil pertenciam principalmente a dois grupos: os sudaneses e os bantos” (FERREIRA, 1995, p. 61). O terceiro ciclo foi o da mineração (1709-1789), que também utilizou mão de obra escrava africana. O quarto ciclo foi o do café (1800-1930) (FERREIRA, 1995).

No tocante à educação, os grupos indígenas que aqui já estavam, e os grupos africanos que vieram trazidos como escravos foram os mais penalizados, no que se refere à carência de alfabetização. No período colonial, declara Castro:

O atraso educacional brasileiro tem suas raízes na formação histórica do país. Contrariamente ao que ocorreu em outras partes do Novo Mundo, o colonialismo português prestava pouca atenção ao tema da educação pública (CASTRO, 2007, p. 4).

Assim, o objetivo era tornar dócil a população escrava e pacificar a indígena. Com a “colonização” do território brasileiro a partir de 1500, dá-se o início, indiretamente, da educação de pessoas jovens e adultas pelos padres jesuítas. De acordo com Paiva, “a atuação sobre os meninos indígenas era não somente um meio eficaz de preparar as novas gerações de aliados, mas também de influência indireta sobre os indígenas adultos” (1987, p. 56). Assim, por intermédio da catequização das crianças indígenas, os religiosos pretendiam influenciar seus pais, a fim de reeducá-los e conquistá-los.

³² Segundo Ferreira, de acordo com esta classificação, existem ainda grupos menores, como os nambiquaras, os guaicurus, os tucanos e outros. Cada grupo linguístico inclui inúmeras tribos. Assim, entre os tupis, contam-se os tupiniquins, os tupinambás, os caiapós, os xavantes; os índios bacairis e os pimenteiras são caraíbas; os aruás, os parecis, os terenas são aruaques (1995, p. 34).

Além disso, no período escravista, os jesuítas em seus sermões procuravam “educar” os escravos (PAIVA, 1987). Guidelli assinala que o objetivo destas ações educativas era “o de divulgar e inculcar o cristianismo e os padrões culturais para subjugar pacificamente a população nativa e tornar dócil a população escrava” (1996, p. 16).

Os jesuítas desembarcam no Brasil em 1549 e foram expulsos do país pelo Marquês de Pombal em 1759, totalizando 210 anos de educação jesuítica. São eles os responsáveis pela formação de uma elite nacional, conforme Shigunov Neto e Maciel:

[...] do período compreendido entre sua chegada em 1549 até a sua expulsão em 1759, foram os responsáveis pelo ensino formal dos habitantes do Brasil, inclusive dos jovens que se preparavam para ingressar em cursos superiores na Universidade de Coimbra (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 187).

Em 1830, o Projeto Ferreira França³³ propunha “a criação de ‘escolas de artes’ para todas as crianças acima de sete anos de idade e estendia a possibilidade da matrícula também aos maiores que desejassem frequentá-las” (BEISIEGEL, 1974, p. 59). No ano de 1834 após ato adicional, as províncias ensaiavam a organização de seus sistemas escolares no nível primário e secundário, quando aparecem as primeiras iniciativas referentes à educação elementar de jovens e adultos (BEISIEGEL, 1974).

Por volta de 1870, o ensino elementar e profissional começa a ter maior importância em função das instalações de manufaturas no país (PAIVA, 1987). Para que o país fosse reconhecido como um país “culto”, fato idealizado pelas elites brasileiras, as condições da educação pública foram melhoradas (GUIDELLI, 1996). A respeito da EJA, “foram criadas em quase todas as províncias do país as chamadas ‘escolas noturnas’” (GUIDELLI, 1996, p. 17), que infelizmente se desenvolveram de forma irregular e precária.

Até esse período as iniciativas propostas não atenderam as demandas educacionais da época, pois, segundo Beisiegel, “chegamos em 1890 (final do período imperial) com apenas 250 mil alunos matriculados nas escolas do país e com uma população total de 14 milhões de pessoas” (BEISIEGEL, 1974, p. 65).

³³ Com referência ao Projeto Ferreira França ver Primitivo Moacyr, A Instrução e o Império, op. cit. Tomo I.

Dessa forma, a taxa de 82,3% das pessoas com mais de cinco anos de idade que se encontrava em situação de analfabetismo, quando do primeiro recenseamento nacional em 1872, permaneceu inalterada ainda por muito tempo (UNESCO, 2008b, p 21).

Na década de 1920 ocorreram grandes mudanças na EJA, e os cursos passaram a ser chamados de *Cursos Populares Noturnos*, tendo como objetivo:

[...] promover o ensino primário aos adultos em dois anos, assim como ensino técnico elementar e de cultura geral, principalmente higiênica, através de projeções, palestras e demonstrações práticas (GUIDELLI, 1996, p. 18).

O período após 1930 marca a inauguração de uma política nacional oficial de extensão dos serviços educacionais, circunscritos não somente às esferas estaduais de poder. Entretanto, ainda se observa um quadro caótico quanto ao acesso da população à escola básica. Castro descreve:

No Brasil agrário da década de 1930, o acesso à educação era realmente privilégio de poucos. Em 1930, somente duas de cada 10 crianças frequentavam a escola. E a maioria chegava, no máximo, até a quarta série do primário, pois apenas as grandes cidades ofereciam o ginásio (quinta a oitava séries). O analfabetismo atingia 60% da população brasileira com mais de 15 anos de idade (CASTRO, 2007, p. 4-5).

O decreto nº 4.299 de 1933, quanto ao ensino elementar de jovens e adultos, promoveu inúmeras modificações, organizando

[...] cursos de continuação e aperfeiçoamento, os quais foram implementados em 1934. Eram cursos práticos de artes e ofícios destinados a quem quer que fosse e cursos de aperfeiçoamento para os que já tinham alguma profissão definida. Instalaram-se ainda os cursos de “oportunidade”, cuja organização variava de acordo com os interesses dos alunos e das oportunidades de emprego e atividades existentes no mercado de trabalho (GUIDELLI, 1996, p. 18).

Estes cursos foram interrompidos em 1935 pelo presidente Vargas, alegando que poderia haver infiltração dos ideais comunistas e isto pode ter sido ocasionado pela oferta de atividades extraclasse, como palestras, sessões de cinema e a tentativa da formação de um grupo de teatro amador (GUIDELLI, 1996).

Foi somente na década de 1940 que a EJA tomou impulso, conquistando espaço próprio e constituindo-se como tema de política educacional. As primeiras políticas públicas nacionais destinadas à instrução de jovens e adultos foram

implantadas a partir de 1947 (UNESCO, 2008b). Neste ano, foi criado o *Serviço Nacional de Educação de Adultos* (SNEA), acelerando os trabalhos da União nesta área. É lançada a *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos* (CEAA), que durou até 1963 (GUIDELLI, 1996).

Como informado por Paiva, “as campanhas ministeriais lançadas no final dos anos [1940] e início dos [1950] sobreviveram até 1963” (1987, p. 178). Casério (2003) reforça que entre os diversos motivos do fracasso destas campanhas foram: “pouco investimento financeiro, falta de professor qualificado, programas desvinculados da realidade, materiais didático e pedagógico impróprios para a clientela” (2003, p. 44).

No plano da política, o objetivo da CEAA era:

[...] organizar a vida do país em bases democráticas através do voto. Havia a preocupação em combater as ideias anarquistas e socialistas, sobretudo nas cidades, e o poder das oligarquias no interior do país (GUIDELLI, 1996, p. 20).

Já no plano econômico, em função da acelerada industrialização que vinha ocorrendo, o analfabetismo era considerado um entrave para o desenvolvimento do país (GUIDELLI, 1996). A CEAA, como destaca Guidelli, tinha uma visão preconceituosa no que se refere à abordagem teórica do analfabetismo: “não o considerava consequência, mas sim, a causa da situação econômica, social e cultural do país e colocava o analfabeto como um indivíduo marginal e incapaz” (GUIDELLI, 1996, p. 20).

Em 1949, foi realizado no Brasil um seminário interamericano cujo objetivo maior era reunir diversos profissionais para trocar ideias sobre a EJA (GUIDELLI, 1996). Acreditava-se que “a ação educativa destinada aos adultos deveria ser uma ação desenvolvida principalmente nas comunidades rurais onde o número de analfabetos era mais elevado” (GUIDELLI, 1996, p. 21). Ainda prevalecia a ideia de que o analfabetismo era um empecilho para o desenvolvimento, o progresso e o crescimento das Américas.

Em 1952, ligada inicialmente à CEAA, acontece a *Campanha Nacional de Educação Rural* (CNER) como sugestão do seminário descrito anteriormente (GUIDELLI, 1996). Seu objetivo era, “através de programas de desenvolvimento comunitário, acelerar o processo de evolução do homem do campo, despertando nele o espírito comunitário” (GUIDELLI, 1996, p. 21-22).

O ano de 1958 marcou o início da *Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo* (CNEA). A princípio, de cunho experimental, destinava-se à educação popular. Seu objetivo era o “de buscar métodos e processos a fim de elevar o nível cultural da população e o de erradicar o analfabetismo” (GUIDELLI, 196, p. 23).

Cabe ressaltar o quanto o termo *erradicação* e seus derivados traduziram no Brasil um conceito preconceituoso ao vitimizar a pessoa pela sua falta de capacidade momentânea de saber ler e escrever. Freire (1981) resume as concepções dominantes acerca do analfabetismo, neste período:

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” –, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça” (FREIRE, 1981, p. 11).

As campanhas, na década de 1950, foram alvo de inúmeras críticas devido ao caráter superficial do aprendizado, ou seja, este “se efetivava num curto período de tempo e a inadequação dos programas, modelos e materiais pedagógicos, que não consideravam as especificidades do adulto e a diversidade regional” (UNESCO, 2008b, p. 22).

Por outro lado, o período entre o final da década de 1950 e o início da década de 1960 é profícuo para o surgimento de inúmeros movimentos populares de alfabetização de adultos. O próprio sistema de alfabetização de Paulo Freire, surgido nessa época, tem grande importância neste contexto, bem como os demais movimentos populares. No esclarecimento de Fávero, estes movimentos foram os “[...] mais profícuos em termos de originais definição e experimentação da educação de jovens e adultos” (2004, p. 22).

Isto se dá pela efervescência político-social deste período, que fez com que movimentos de educação e cultura popular, alguns ligados à sociedade civil, desenvolvessem práticas de alfabetização, adotando a filosofia e o método de alfabetização proposto por Paulo Freire (UNESCO, 2008b). Como exemplo, a partir dos anos de 1960 a 1962, enfatiza Guidelli (1996), foram criados: o *Movimento de Educação de Base* (MEB); o *Movimento da Cultura Popular* (MCP); a campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler* e os *Centros Populares de Cultura* (CPC).

O MEB da Conferência Nacional dos Bispos (CNBB) foi criado em 1961 a partir das experiências radiofônicas de educação realizadas pelas Arquidioceses de Natal e Aracaju.

A partir de 1961, nasce o MCP ligado à prefeitura do Recife (maio/1960) com o objetivo de “desenvolver uma prática educativa ligada à arte e à cultura popular” (GUIDELLI, 1996, p. 26).

A campanha *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*, da Secretaria Municipal de Educação de Natal, aconteceu de fevereiro de 1961 a abril de 1964 na cidade de Natal, no Rio Grande do Norte, no mandato de Djalma Maranhão como prefeito, conforme Góes “ter os pés no chão significava conhecer a realidade e a dimensão do seu desafio” (1991, p. 71). A legenda da campanha advém de uma reportagem que o jornalista Expedito Silva escreveu sobre a democratização do ensino municipal. Góes (1991) denunciou o colapso educacional em que vivia o Nordeste e em especial a cidade de Natal:

O índice de analfabetismo na população acima de 14 anos, o mais alto era o do Nordeste (59, 97%) e, em Natal, o Censo de 1960 revelara a existência de 60.254 analfabetos, cifra possível de ser decomposta em 35.810 crianças e 24.444 adultos (GÓES, 1991, p. 69).

Diante desta realidade, era urgente organizar um plano de ação que viesse ao encontro da superação do analfabetismo nesse Estado e, segundo Costa e Silva (2009), tornou-se então prioridade:

[...] o investimento em educação, independe se o município dispunha ou não de verba suficiente. É através de um espírito de erradicação do analfabetismo que as atividades da Campanha se desenvolvem, seja através das Escolinhas, seja do Acampamento Escolar (famosa escola de palha de coqueiro e chão batido das Rocas), constituindo uma educação popular e democrática, na busca por qualidade de ensino (COSTA; SILVA, 2009, p. 3).

Os programas³⁴ desenvolvidos pela campanha deixaram de existir em abril de 1964, ano do golpe militar no Brasil (GÓES, 1991).

Os CPC foram órgãos culturais da *União Nacional dos Estudantes* (UNE) e foram criados em 1961, surgindo o primeiro no Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo. Estes centros pretendiam, “através da arte, analisar criticamente a realidade

³⁴ Para conhecer os programas e suas áreas de atuação, consultar Góes (1991).

brasileira e, assim, contribuir para o processo de transformação social e politização das massas” (GUIDELLI, 1996, p. 25).

Durante os anos de 1962 e 1963, dois outros programas foram lançados: a *Mobilização Nacional contra o Analfabetismo* (MNCA) e o *Programa Emergência*. O primeiro tinha como objetivo reunir todos os serviços das campanhas em andamento e o segundo de melhorar e ampliar o ensino elementar infantil, bem como a educação destinada aos adultos. Este último teve curta duração – seis meses apenas (GUIDELLI, 1996).

Entre 15 e 21 de setembro de 1963, ocorreu no país o *I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular*, em Recife, que visava “propiciar o intercâmbio de experiências de todos os movimentos de alfabetização de adultos e cultura popular, bem como estudar a viabilidade de que tais movimentos se coordenem nacionalmente” (PAIVA, 1987, p. 245). No ano de 1964, ocorreu o *Seminário Nacional de Cultura Popular*, na qual foi criada a *Comissão Nacional de Cultura Popular*, não reconhecida pelo governo federal (GUIDELLI, 1996).

Com o êxito da criação e utilização do método de alfabetização de Paulo Freire, em 1964, foi criado o *Plano Nacional de Alfabetização* (PNA). O método já havia sido sistematizado em 1962, o que representou tecnicamente:

Uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Entretanto, o método deriva diretamente de ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra, mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e os seus meios (PAIVA, 1987, p. 251).

Guidelli (1996) revela que, infelizmente, os preparativos para o início das ações do PNA foram interrompidos três meses após a sua criação, com o golpe militar ocorrido em 31 de março de 1964. O governo militar no Brasil durou até 1985. Paulo Freire, que coordenava o plano a convite do governo, foi obrigado a buscar asilo político em outros países (UNESCO, 2008b).

Entre 1964 e 1966, a EJA foi deixada de lado pelo governo militar que “produziu uma ruptura política em função da qual os movimentos de educação e cultura populares foram reprimidos, seus dirigentes perseguidos, seus ideais censurados” (HADDAD; DI PIERRO, [200-], p. 11). Nesse período, Ferraro relata que o “analfabetismo ganha, no Brasil, também uma conotação de marginalidade, periculosidade e risco de subversão” (2002, p. 29).

O problema do analfabetismo foi retomado com a *Cruzada de Ação Básica Cristã* (Cruzada ABC), a qual havia iniciado suas ações em 1962 por intermédio de um grupo de professores pertencentes a um colégio evangélico da cidade de Recife e se estende em todo o cenário nacional contando com o apoio de organizações estrangeiras da Holanda, da Alemanha e dos Estados Unidos da América, além do Banco Brasileiro de Descontos (BRADESCO) no Brasil (GUIDELLI, 1996).

A Cruzada ABC era administrada por brasileiros e norte-americanos e teve sua extinção entre os anos de 1970 e 1971 em função do mau emprego dos recursos, das dificuldades em obter novos empréstimos e de debilidades técnicas (GUIDELLI, 1996).

Em 15 de dezembro de 1967, foi criado o *Movimento Brasileiro de Alfabetização* (MOBRAL). Conforme Fávero (2004), este movimento foi considerado o maior de todo o país, tendo inserção em quase todos os municípios brasileiros. Na Lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967, que discorre sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos, lê-se no artigo 3º:

É aprovado o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, que esta acompanha, sujeito a reformulações anuais, de acordo com os meios disponíveis e os resultados obtidos (BRASIL, 1967).

E conforme parágrafo único, que trata dos períodos de escolarização e da faixa etária dos educandos, observa-se que:

Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária (BRASIL, 1967).

O artigo 5º desta lei confere ao MOBRAL a responsabilidade pela execução do Plano de que trata o artigo 3º (BRASIL, 1967). A intenção do MOBRAL era uma educação com vistas à manutenção da coesão social e legitimação do regime autoritário (UNESCO, 2008b). Assim, o Estado exercia “sua função de coerção, com fins de garantir a ‘normalização’ das relações sociais” (HADDAD; DI PIERRO, [200-], p. 11).

Como já mencionado anteriormente, a visão do analfabeto neste período era um tanto quanto preconceituosa com o indivíduo que não sabia ler e escrever. Isso é lembrado por Gadotti:

[...] a filosofia da educação subjacente ao MOBRAL é está: “dar” o significado do mundo ao analfabeto, criando nele a falsa consciência de que é um “incapaz” um “enfermo”, reforçando o silêncio no qual ele se encontra. Desta forma, é veiculada a ideologia do colonizador, isto é, a ideologia da acomodação, da submissão aos valores que não são outros senão aqueles de uma elite dominante em decadência (GADOTTI, 1991, p. 103).

Em 1969, o MOBRAL distancia-se das suas propostas iniciais mais voltadas ao campo pedagógico e de caráter técnico (HADDAD; DI PIERRO, [200-]) para atender às campanhas de massa e aos objetivos políticos dos governos militares desse período. Segundo Paiva,

[...] buscava-se ampliar junto às camadas populares as bases sociais de legitimidade do regime, no momento em que esta se estreitava junto às classes médias em face do AI-5, não devendo ser descartada a hipótese de que tal movimento tenha sido pensado também como instrumento de obtenção de informações sobre o que se passava nos municípios do interior do país e na periferia das cidades o controle sobre a população. Ou seja, como instrumento de segurança interna (PAIVA, 1982, p. 99).

Várias críticas foram tecidas contra o MOBRAL, entre elas: o pouco tempo destinado à alfabetização dos adultos; os critérios estabelecidos na verificação da aprendizagem; o paralelismo da gestão; o financiamento; o orçamento do MEC e ainda a confiabilidade dos indicadores produzidos pelo programa (HADDAD; DI PIERRO, [200-], p. 15).

Outra dificuldade constatada refere-se ao trabalho com monitores-voluntários, sem vínculo empregatício, que se tornaram alfabetizadores sub-remunerados (CASÉRIO, 2003). A baixa qualidade na formação destes monitores contribuiu para o fracasso do Mobral, conforme Vicente Paulo Barretto, em notícia publicada na Folha de São Paulo: “50% de educadores sem o 1º grau, 23% têm apenas as quatro primeiras séries do 1º grau, 13,5% têm o 2º grau incompleto e 10% têm curso superior” (BARRETTO, 1985).

Verificados estes fatos e conforme Barretto, na mesma reportagem, constatou-se a ineficiência do Mobral, que ao encerrar as suas atividades no dia 25 de novembro de 1985, deixou no Brasil ainda um saldo lastimável de analfabetos absolutos, assim,

[...] além de cerca de 26 milhões de analfabetos do País, temos ainda um número difícil de quantificar dos chamados analfabetos funcionais, que são aqueles que passaram pelo Mobral ou pelas escolas de rede oficial e simplesmente não foram alfabetizados. No máximo aprenderam a desenhar o nome ou a ler sem compreender o significado das palavras (BARRETTO, 1985).

Para dar continuidade ao *Programa de Alfabetização Funcional*, em 1971 foi criado o *Programa de Educação Integrada* (PEI), a maior iniciativa derivada do MOBREAL, que “condensava o antigo curso primário e criava a possibilidade de continuidade de estudos para os recém-alfabetizados e demais pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita” (UNESCO, 2008b, p. 25).

Com a reforma de 1971, a EJA ganhou aparência de ensino supletivo através da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, a qual dedica os artigos 24, 25, 26, 27 e 28 do capítulo IV à modalidade de ensino intitulado “*Do Ensino Supletivo*”. Assim, “a educação de jovens e adultos foi regulamentada e assumiu seu caráter supletivo, sendo o foco dessa educação a escolaridade não realizada ou interrompida no passado” (COSME *et al.*, 2011, p 34).

O Ensino Supletivo, cuja função era de repor a escolarização regular, formar mão de obra e atualizar conhecimentos, foi organizado em quatro funções: suplência, suprimimento, aprendizagem e qualificação (HADDAD; DI PIERRO, [200-]).

Quando da transição para a democracia em 1985, o MOBREAL foi substituído pela *Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos* (Fundação Educar), extinta em 1990 (UNESCO, 2008b). Guidelli expõe que a Fundação Educar oferecia aos seus alunos

Cursos de alfabetização e pós-alfabetização com duração total de 2 anos divididos em 4 semestres letivos. O quadro curricular era composto por leitura, escrita, primeiras contas e noções de estudos sociais e ciências. Os professores eram quase sempre monitores leigos sem nenhuma ou com precária formação pedagógica. Apenas em algumas redes de ensino era exigida habilitação em magistério (GUIDELLI, 1996, p. 39).

Em 11 de setembro de 1990, no governo Collor, foi criado, pelo decreto Presidencial nº 99.519, o *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania* (PNAC), cuja meta “era alfabetizar 17 milhões de pessoas até 1995” (GUIDELLI, 1996, p. 39).

A mobilização para a participação do Brasil na *Conferência Mundial de Educação para Todos* no ano de 1990 em Jontiem (Tailândia) e na *V Conferência*

Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA) em Hamburgo (Alemanha), em julho de 1997, deram origem no Rio de Janeiro ao *Fórum de Educação de Jovens e Adultos*. A CONFINTEA ocorre de 12 em 12 anos, desta forma:

Desde 1949, la UNESCO ha organizado cinco Conferencias Internacionales de Educación de Adultos. La última, acogida por Alemania en julio de 1997, condujo a la adopción de dos documentos: la Declaración de Hamburgo sobre la Educación de Adultos y la Agenda para el Futuro, que reconocieron que el aprendizaje y la educación de adultos constituyen instrumentos clave para abordar los actuales retos sociales y del desarrollo a nivel mundial (UNESCO, [200-]).

Com o passar dos anos, inúmeros fóruns estaduais surgiram pelo país, estes promoveram vários encontros nacionais denominados de *Encontro Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA)*, que:

[...] congregam gestores e sociedade civil envolvidos nas experiências de alfabetização do Movimento de Alfabetização – Mova; a própria resistência do MOVA como uma prática de educação de adultos que se constitui como articulação entre poder público e a sociedade civil (HADDAD, 2008, p. 18).

Até este momento as políticas de alfabetização e educação de jovens e adultos, segundo Di Pierro, Abbonizio e Graciano (2003), estavam historicamente ligadas exclusivamente ao MEC. A partir de 1997, houve uma mudança nesta área, uma vez que o MEC:

[...] perdeu sua capacidade de coordenação desse campo, e alguns sinais disso são a desativação do conselho consultivo até então existente e a dispersão de programas de educação de pessoas adultas em outros órgãos públicos federais (DI PIERRO; ABBONIZIO; GRACIANO, 2003, p. 13).

A *Coordenação de Jovens e Adultos (COEJA)* desde a década de 1990 já ordenava as ações federais para a EJA, estabelecendo parâmetros curriculares, disseminando materiais didáticos e implementando o programa de formação de educadores das redes de escolas estaduais e municipais (DI PIERRO; ABBONIZIO; GRACIANO, 2003).

Já na área de alfabetização e capacitação dos professores da EJA, outras instâncias do governo eram responsáveis por coordenar estas ações, como: o Conselho da Comunidade Solidária no caso do PAS; o Ministério de Desenvolvimento Agrário no caso do *Programa Nacional de Educação na Reforma*

Agrária (PRONERA) e o Ministério do Trabalho e Emprego no caso do *Plano Nacional de Qualificação Profissional* (PLANFLOR) (DI PIERRO; ABBONIZIO; GRACIANO, 2003).

O MEC, entre os anos de 1994 e 1996, criou a *Comissão Nacional de Educação de Educação de Jovens e Adultos* (CNEJA), a qual era composta por “representantes dos governos subnacionais, das instituições de ensino superior, das igrejas, das confederações empresariais e de trabalhadores, entre outras organizações da sociedade civil” (DI PIERRO; ABBONIZIO; GRACIANO, 2003, p. 14). No governo FHC, este canal de comunicação com a sociedade civil foi fechado (HADDAD; DI PIERRO, [200-]).

Em janeiro de 1996 foi concebido o *Programa Alfabetização Solidária* (PAS), o qual foi lançado em 1997, como principal ação do governo FHC na área de alfabetização. Este programa ocorre ainda hoje, de forma descentralizada e vinculada a ONGs. Em 1998, o programa se constituiu como personalidade jurídica de sociedade civil sem fins lucrativos, sendo gerenciado pela *Associação de Apoio ao Programa Alfabetização Solidária* (AAPAS) (HADDAD, 2008).

O programa contava com o apoio de pessoas físicas e jurídicas através da campanha “Adote um Aluno” e de empresas públicas ou privadas que custeavam os materiais impressos, a organização de eventos ou cediam descontos em produtos e serviços (HADDAD, 2008). As instituições públicas ou privadas de ensino superior realizavam a capacitação e o acompanhamento dos docentes e da equipe pedagógica envolvidos no programa.

Conforme Haddad, até junho de 2002, último ano em que este programa esteve ligado ao governo federal, ele havia atendido

[...] cerca de 3 milhões de alunos em 2.010 municípios, com o apoio de 101 empresas e instituições parceiras. Desse total, 5% foram atendidos nos grandes centros urbanos. Nesse processo, 135 mil alfabetizadores foram capacitados por 204 instituições de ensino superior (HADDAD, 2008, p. 58).

Criado em 1998, o PRONERA originalmente foi concebido como uma articulação do *Conselho de Universidades Brasileiras* (CRUB) e do *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra* (MST).

O *Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária* (INCRA) era o órgão responsável pela realização deste programa, que tinha como objetivo “oferecer educação aos jovens e adultos assentados em comunidades rurais por processo de

reforma agrária” (HADDAD, 2008, p. 74). Entre inúmeras atividades, o programa envolve ações de alfabetização de jovens e adultos nos assentamentos, assim atende as suas prioridades (HADDAD, 2008), e a sua proposição é de “responsabilidade de instituições de ensino superior que mantêm parcerias com movimentos sociais e organizações não governamentais que atuam nestas comunidades” (HADDAD, 2008, p. 74).

Em 2001, foi criado o *Recomeço – Supletivo de Qualidade* (programa de elevação de escolaridade), integrante do *Projeto Alvorada*, o qual estava vinculado à Presidência da República (Haddad, 2008). Inicialmente, o programa foi previsto para três anos, de 2001 a 2003, conforme Haddad:

[...] consistia na transferência de recursos financeiros em favor dos Estados e Municípios, destinados a ampliar a oferta de vagas em cursos presenciais, com avaliação do processo, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (HADDAD, 2008, p. 69).

Desta forma, o objetivo deste programa, na análise de Cosme *et al.*, era o de “contribuir para enfrentar o analfabetismo e a baixa escolaridade do grande contingente de excluídos da educação formal do país” (COSME *et al.*, 2011, p. 35).

A partir de 2004, o programa Recomeço foi reformulado tendo como meta “atender os municípios das regiões Norte e Nordeste, além de outros municípios de microrregiões com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior a 0,5%” (HADDAD, 2008, p. 69). Assim, poderia diminuir as desigualdades regionais, melhorando as condições de vida das áreas mais carentes do Brasil.

Em 2003 foi criado o PBA, objeto desta pesquisa. Antes de uma análise deste programa, no próximo subitem serão apresentadas ações no âmbito da EJA, paralelas ao PBA, a partir do ano de 2003.

2.3.2 EJA a partir de 2003

O PBA foi organizado como uma campanha plural (DI PIERRO; ABBONIZIO; GRACIANO, 2003), que acolheu os programas já em andamento no país: *Planflor*, *Pronera* e *Recomeço*, respeitando toda a diversidade de metodologias de alfabetização em curso. Além destes programas, novos programas educacionais foram instituídos a partir de 2003, como: o *Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária* (Projovem) e o *Programa*

Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

A *Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (CNAEJA)* foi criada em 2003, na primeira gestão do governo Lula, sendo formada por 14 representantes de diferentes instituições da sociedade civil, presidida pelo ministro da Educação, conforme Mariano na *Coleção Educação para Todos (Série Avaliação nº 5)* editada pela UNESCO em 2006, tem como objetivo:

[...] assegurar a transparência e a consulta popular na gestão do PBA. Além disso, ela assessora também o Ministério da Educação na formulação e implementação das políticas nacionais e na execução das ações de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos (MARIANO, 2006, p.16).

Em 2004, o Programa *Recomeço* que já existia desde 2001 com o propósito de repassar recursos para apoio dos alunos, foi alterado pela Lei 10.880 de 09 de junho de 2004, que instituiu dois programas: o *Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE)* e o *Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos*, atual Fazendo Escola, para repasse de recursos financeiros do PBA.

Nesta nova fase, o Programa *Recomeço* foi vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) do MEC e teve seu nome alterado para *Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos*.

Em 30 de julho de 2005, através da Lei 11.129, o governo Federal, entre outras medidas, cria o *Conselho Nacional da Juventude (CNJ)* e a Secretaria Nacional de Juventude, altera as Leis nº 10.683, de 28 de maio de 2003 e 10.429, de 24 de abril de 2002; institui o ProJovem e dá outras providências (BRASIL, 2005a).

Entre estas medidas, o Projovem tem como fim específico:

Executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso, elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional, voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local (BRASIL, 2005a).

Em 10 de junho de 2008 a Medida Provisória nº 411 de 28 de dezembro de 2007 foi convertida na Lei 11.692³⁵ e dispõe no artigo 2º sobre o Projovem sendo este:

[...] destinado a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, será desenvolvido por meio das seguintes modalidades:

- I - Projovem Adolescente - Serviço Socioeducativo;
- II - Projovem Urbano;
- III - Projovem Campo - Saberes da Terra; e
- IV - Projovem Trabalhador (BRASIL, 2008a).

O Projovem passa a ser denominado em 2008 de Projovem Integrado e, como descrito anteriormente, se divide em quatro modalidades voltadas para jovens com diferentes perfis. Somente no Projovem Adolescente a faixa etária se destina para jovens de 15 a 17 anos; nos demais programas a faixa etária corresponde de 18 a 29 anos de idade (BRASIL, 2012g).

O Projovem Urbano está ligado à Diretoria de Políticas Educacionais para a Juventude, tendo por objetivo:

Elevar a escolaridade de jovens com idade entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental, visando à conclusão desta etapa por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos integrada à qualificação profissional e o desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2012a).

O *Projovem Campo - Saberes da Terra* está ligado à Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-raciais e tem como objetivo:

Desenvolver políticas públicas de Educação do Campo e de Juventude que oportunizem a jovens agricultores (as) familiares, com idade entre 18 a 29 anos, excluídos do sistema formal de ensino, a elevação de escolaridade em Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial, respeitadas as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica e produtivas dos povos do campo (BRASIL, 2012b).

³⁵ Dispõe sobre o Projovem, instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005; altera a Lei nº 10.836 de 9 de janeiro de 2004; revoga dispositivos das Leis 9.608 de 18 de fevereiro de 1998; 10.748 de 22 de outubro de 2003; 10.940 de 27 de agosto de 2004; 11.129 de 30 de junho de 2005 e 11.180 de 23 de setembro de 2005 (BRASIL, 2008a).

O Projovem Adolescente - Socioeducativo destina-se aos jovens de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, conforme artigo 10 da Lei 11.692 (BRASIL, 2008a). Este programa oferece “oportunidades socioeducativas para criar condições de inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional” (BRASIL, 2012g).

O Projovem Trabalhador tem como objetivo “preparar o jovem para o mercado de trabalho e ocupações alternativas geradoras de renda, por meio da qualificação social e profissional e do estímulo à sua inserção” (BRASIL, 2008a), conforme artigo 16 da Lei 11.692.

De acordo com o artigo 17 (BRASIL, 2008a), este programa atende a jovens com idade entre 18 e 29 anos de idade em situação de desemprego, oriundos de famílias com renda mensal per capita de até um salário mínimo, nos termos do regulamento.

O projeto Saberes das Águas, destinado aos pescadores da região do médio São Francisco, na Bahia, faz parte do PBA e teve início em novembro de 2005. Conforme o MEC, em julho de 2006 foram alfabetizados 1.300 pescadores, e concluiu-se que

A maioria dos cerca de 1.300 pescadores que concluem este mês a alfabetização já estão matriculados na alfabetização de jovens e adultos (EJA). O passo seguinte, explica Timothy³⁶, será a Secad, a Seap e os municípios envolvidos trabalharem a oferta de EJA articulada com formação profissional específica para pescadores, conforme prevê o Decreto nº 5.840, de 13 de julho. Formação em cooperativismo, por exemplo, que daria subsídios aos pescadores para sua organização, compra de insumos de pesca, venda de pescado (BRASIL, 2006a).

O projeto *Educando para a Liberdade*, ligado às populações encarceradas, oferece alfabetização a quem se encontra privado de liberdade, porém não do direito à escolarização. Este projeto foi executado ao longo dos anos de 2005 e 2006, “a partir de parceria entre os ministérios da Educação, da Justiça e a Representação da UNESCO no Brasil, com patrocínio do governo do Japão” (UNESCO, 2006a, p. 9). O *Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos* (CEREJA) apresenta dados sobre a população carcerária com déficit educacional no ano de 2009:

³⁶ Timothy Ireland foi diretor do Departamento de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (BRASIL, 2006a), no período de 2004 a 2007.

Dados do Departamento Penitenciário Nacional (Depen) de junho de 2009 apontam que a população carcerária brasileira está perto de 470 mil pessoas, dentre homens e mulheres. Ao observar as informações sobre essa população, percebe-se que o encarceramento faz parte de um processo de exclusão anterior, que passa pela falta do acesso à educação formal: 66% das pessoas presas não chegaram a completar o ensino fundamental, sendo que, destas, 11,8% são analfabetas (ALFASOL³⁷, 2010, p. 9).

Atualmente, junto à *Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos* (DPAEJA), o MEC realiza o programa *Educação em Prisões*, cujo objetivo é “Apoiar técnica e financeiramente a implementação da Educação de Jovens e Adultos no sistema penitenciário” (BRASIL, 2012c).

O Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005, instituiu o PROEJA, cuja primeira denominação foi *Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos*, sendo substituído e ampliado na data de 13 de julho de 2006 pelo Decreto 5.840, passando a ser denominado *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos* (BRASIL, 2006d).

A partir desse considerável conjunto de políticas voltadas à alfabetização e escolarização de jovens e adultos, será apresentado o PBA, objeto de investigação deste trabalho.

2.3.3 Brasil Alfabetizado

No que se refere ao PBA, propriamente dito, cabe destacar o sujeito de direito na EJA; o alfabetizador; as políticas de financiamento e de formação docente e continuada; a duração do programa; a matriz curricular e o material didático.

Através do Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003, é implementado o PBA³⁸, cuja finalidade expressa no artigo 1º é “de erradicar o analfabetismo no País” (BRASIL, 2003a), tal implementação, descrita no parágrafo único desse artigo, se dará pelo “regime de colaboração da União com os Estados, o Distrito Federal, os

³⁷ Alfamol é uma entidade da sociedade civil criada em 1996. Sua missão contempla a ampliação da oferta pública da EJA no Brasil. Em 1998 foi criada a *Associação Alfabetização Solidária* (ALFASOL, 2012).

³⁸ O programa “nasce” primeiramente na Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) e em 2004 é transferido para a SECAD. O Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) também é transferido, do qual faz parte a Coordenação-geral de Alfabetização, a qual é responsável pelo programa.

Municípios e organismos da sociedade civil” (BRASIL, 2003a). Este decreto é revogado pelo Decreto 6.093 de 2007 onde se lê no 1º artigo: “O Programa Brasil Alfabetizado tem por objetivo a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais” (BRASIL, 2007c).

Essa ação dá continuidade aos programas iniciados no governo de FHC, no *Programa Alfabetização Solidária*, no qual o governo transferia a responsabilidade do Estado para a sociedade civil remetendo para a esfera da filantropia (HADDAD, 2008. HADDAD; DI PIERRO, [200-]) enquanto o PBA é um programa de Governo, que toma para si:

[...] a responsabilidade política e constitucional de conduzir, sustentar e coordenar um esforço nacional para a oferta de alfabetização de qualidade [...]. Nesta perspectiva republicana e democrática, a alfabetização de jovens e adultos deixou de ser vista como uma ação periférica e compensatória, e passou a constituir-se um dos eixos estratégicos da política educacional do país, integrando-se a outras políticas públicas voltadas para a inclusão dos grupos sociais historicamente excluídos (BRASIL, 2011e, p. 06-07).

Desta forma, a política educacional no governo Lula traz a EJA novamente para o centro das responsabilidades do Estado (HADDAD; DI PIERRO, [200-]).

O quadro 07 permite avaliar as ações do PBA durante o período de 2003 a 2007:

QUADRO 07 – EVOLUÇÃO DA COBERTURA DO PBA – 2003/2007

Ano	Inscritos	Alfabetizadores	Projetos/Parceiros	Turmas	Municípios	Recursos (milhões de R\$)
2003	1.598.430	77.474	180	83.653	2.729	162,1
2004	1.526.155	67.065	381	69.842	*	167,1
2005	1.875.705	97.250	636	102.839	*	208,3
2006	1.609.446	85.070	673	90.643	*	180,3
2007	1.286.718	87.750	1.173	88.070	*	*

Fonte: MEC/Secad. Mapa do Brasil. In: UNESCO, 2008b, p. 75.

* Informação não disponível.

Mesmo que modesta, esta evolução permite avaliar em certa medida o cumprimento da justiça social efetivada pela implementação de políticas educativas. No caso o PBA, assegura à população analfabeta o direito de se tornar um cidadão escolarizado. Entretanto, o fato de participar desse programa não garante que os cidadãos se apropriem efetivamente do que é proposto, uma vez que no interior do programa também existem processos de exclusão.

Ainda que esse processo se desenvolva num contexto de descentralização e distribuição de responsabilidades, a União tem papel indutor importante sobre as

políticas nos demais entes federados, municípios e estados: “Os municípios são as instâncias de governos responsáveis pela maior parte de matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental de jovens e adultos” (UNESCO, 2008b, p. 74) e, desde 2006, “os governos estaduais são responsáveis pela maioria das turmas e alfabetizando do Brasil Alfabetizado” (UNESCO, 2008b, p. 78).

Como exemplos de ações estaduais, no âmbito da alfabetização de adultos, situam-se duas experiências:

- *Paraná Alfabetizado* – Foi implementado no Paraná, em 2004, e alcançou no ano de 2007 “as zonas urbanas e rurais de 397 municípios, inclusive ilhas, terras indígenas e de remanescentes de quilombos, acampamentos e assentamentos da reforma agrária” (UNESCO, 2008b, p. 79).
- *Povo Alfabetizado* – No Acre, em 9 de abril de 2012, o governo estadual lançou esse programa dentro do Plano Estadual de Combate ao Analfabetismo; foi antecedido pelas ações do *Programa Alfa 100* que, por sua vez, sucedeu o programa *Movimento de Alfabetização do Acre* (MOVA), no biênio 2000-2002. Tal iniciativa adotada pelo governo acreano pretende até 2014 levar para a sala de aula 40 mil pessoas que não sabem ler nem escrever, o que significa reduzir em 8% as taxas de analfabetismo no estado (PROGRAMA pretende alfabetizar 40 mil pessoas até 2014 no Acre, 2012).

Em 2004, fortalecendo o campo da EJA, foi criada a SECAD, cujo objetivo é “contribuir para a redução das desigualdades educacionais por meio da participação em políticas públicas que assegurem a ampliação do acesso à educação” (BRASIL, 2004c). Atualmente, a SECAD se tornou Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a qual se organiza:

[...] em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, a promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade sócio-ambiental visando a efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, 2012i).

Para tanto, as ações desenvolvidas se concretizam no âmbito de “Apoiar técnica e financeiramente os projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos apresentados pelos Estados, Municípios e Distrito Federal” (BRASIL, 2012e).

O PBA age em cinco focos (MARIANO, 2006, p. 15-16), a saber: gestão participativa; descentralização e controle social; preocupação com a continuidade da alfabetização; transversalidade da EJA e prioridade na avaliação.

Segundo Munarim, o PBA funciona por meio de “parcerias³⁹ entre órgãos do Estado e organizações da sociedade civil em termos que garantam a democratização dos resultados” (2008, p. 34). Conforme as resoluções nº 22⁴⁰ de 20 de abril de 2006, cujo objetivo expresso no 2º artigo, consiste: “na transferência automática de recursos financeiros em favor dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, destinados a ações de Formação de Alfabetizadores e Alfabetização de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2006b); e a Resolução nº 31⁴¹, de 10 de agosto de 2006, que consiste segundo o seu artigo 2º: “no repasse de recursos financeiros em favor das entidades e instituições e será destinado às ações de Formação de Alfabetizadores e Alfabetização de Jovens e Adultos” (BRASIL, 2006c).

O programa opera com recursos repassados aos estados, municípios e distrito federal através de transferência direta, cujos planos pedagógicos e o cadastramento de alfabetizadores e alfabetizandos devem estar aprovados para permitir a execução das ações: a formação de alfabetizadores e a alfabetização de jovens e adultos (HADDAD, 2008). Organizações da sociedade civil e sistemas de ensino superior, através de convênios ou de parcerias, têm o repasse financeiro assegurado desde que cumpram as obrigações já descritas.

³⁹ O programa desenvolve-se em parceria com estados, municípios, instituições de ensino superior e organizações da sociedade civil; por exemplo: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome por meio do Programa Bolsa Família, Brasil sem Miséria; Ministério da Saúde por meio do Programa Olhar Brasil; Petróleo Brasileiro S/A (Petrobras) (BRASIL, 2012f). Serviço Social da Indústria (Sesi), Alfabetização e Literatura (Alfalit), Alfasol e Central Única dos Trabalhadores (CUT) (BRASIL, 2006c). Estas parcerias envolvem também universidades, movimentos sociais, ONGs, associações comunitárias, sindicatos de trabalhadores, fundações privadas, organismos empresariais (HADDAD; DI PIERRO, [200-]).

⁴⁰ Estabelece os critérios e os procedimentos para transferência automática dos recursos financeiros do PBA aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 2006b).

⁴¹ Estabelece orientações e diretrizes para a assistência financeira suplementar a projetos educacionais, no âmbito do PBA, para entidades privadas, sem fins lucrativos, e instituições federais, estaduais, municipais e privadas (sem fins lucrativos) de Ensino Superior (IES), no exercício de 2006 (BRASIL, 2006c).

No tocante a essas duas formas de parcerias, estão previstos dois tipos de repasses financeiros: “um referente à remuneração do alfabetizador, denominada ‘bolsa’ [...] o segundo repasse de recursos é destinado à formação dos alfabetizadores” (HADDAD, 2008, p. 60).

A metodologia, o material didático, a infraestrutura e a duração do curso são de responsabilidade das instituições e governos parceiros (HADDAD, 2008). Quanto ao número de alfabetizandos por turma, o MEC recomenda no mínimo 15 e no máximo 20.

O PBA prevê uma carga horária diária de duas horas/aula por dia e dez horas-aula/semana, o que totaliza um mínimo de 200 horas-aula por curso (HADDAD, 2008).

Atualmente, o PBA conta com atendimento prioritário aos municípios que apresentam taxa de analfabetismo igual ou superior a 25% dos quais 90% destes municípios estão na região nordeste, o MEC informa que:

[...] esses municípios recebem apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Podem aderir ao programa, por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União, estados, municípios e o Distrito Federal (BRASIL, 2012d).

Neste âmbito, observa-se a preocupação do governo Federal na implementação de políticas educacionais de alfabetização que possam assegurar a continuidade aos estudos dos egressos dos programas de alfabetização. Para tanto, em 2009 foi criado o programa Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, visando articular intersetorialmente as ações da educação formal e não formal para a EJA. Um dos seus objetivos é “articular efetivamente o Programa Brasil Alfabetizado e a EJA, garantindo a oferta de vagas no ensino fundamental para estudantes egressos das turmas do PBA” (BRASIL, 2012o).

Tendo como pressuposto a valorização do alfabetizando – que traz consigo um saber rico, resultado de sua história de vida, que deve ser considerado, mesmo que perpassado pelo senso comum – o processo de alfabetização proposto pelo PBA deve contemplar:

[...] a escrita da língua portuguesa e a matemática a partir de uma abordagem que considere as relações das práticas cotidianas vivenciadas

nos diversos contextos sociais; as práticas de leitura considerando diferentes linguagens, valorizando aspectos relacionados à diversidade cultural e, o mundo do trabalho, garantindo a apropriação de conhecimentos e direitos que contribuam para o exercício da cidadania (BRASIL, 2011e, p. 9).

O domínio da leitura e da escrita pode corroborar com a diminuição da pobreza em território brasileiro, assim políticas educativas de alfabetização e continuidade dos estudos na EJA são importantes para o processo de desenvolvimento do país e antes de tudo, nas considerações de Oliveira (2011), é fundamental para desenvolver na pessoa:

[...] um aprendizado autônomo depois de frequentar a escola, e também para a formação intelectual, para possibilitar seu crescimento pessoal e profissional, para que possa ter acesso a boas oportunidades de trabalho, possa cuidar de sua saúde e da saúde de seus filhos de forma adequada, para participar da vida em sociedade e das decisões políticas do lugar onde vive, para se expressar e se informar, para exigir seus direitos e cumprir devidamente os seus deveres de cidadão. Além de tudo isso, a leitura contribui com a formação da identidade individual, ao propiciar o contato com o simbólico, com novas ideias, realidades e pessoas diferentes de nós. A leitura proporciona o acesso à cultura e aos conhecimentos produzidos pela humanidade, o desenvolvimento das habilidades de comunicação, expressão, compreensão e o senso crítico e favorece a ampliação do imaginário e da visão de mundo (OLIVEIRA, 2011, p. 12).

Não obstante, a continuidade desse processo de aprendizagem se faz necessária através de políticas públicas de incentivo à leitura, assim no Brasil:

[...] uma série de materiais de leitura para novos leitores, produzidos por meio de um Concurso Nacional de Literatura para Todos, foi publicada pelo Programa Brasil Alfabetizado, visando a alcançar mais de um milhão de alunos em 2007, no âmbito de um convênio entre o Ministério da Educação e os Correios do Brasil; além disso, bibliotecas e telecentros rurais foram implantados em várias áreas, e agentes de biblioteca/leitura foram capacitados, incluindo carteiros (Relatório Nacional de AEA; Ireland, 2007 apud UNESCO, 2009, p. 69).

Todavia, Soares (2001) alerta quanto à responsabilidade de apostar todas as “fichas” no processo educacional para a resolução dos problemas do país. Assim é sabido que:

[...] a educação, por si só, não elimina a pobreza. Isso significaria incorrer mais uma vez em propostas ingênuas e na utilização de vultosos recursos sem melhoria para a vida das pessoas. Entretanto, estudos e pesquisas têm alertado que sem a educação não há desenvolvimento possível (SOARES, 2001, p. 210).

Dentro dos limites e das possibilidades da ação do ato de ensinar, Paulo Freire já alertava que: “Se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela” (FREIRE, 1996, p. 267).

O documento *Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de turmas e de alfabetizadores* define que os egressos do PBA deverão ser encaminhados:

[...] às turmas de EJA para continuidade dos estudos, o programa se traduz em um instrumento que exige a responsabilidade, o compromisso e a articulação dos municípios, estados, distrito federal e governo federal, essenciais para institucionalizar as políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos - EJA, garantindo seu espaço e sua qualidade e ampliando a oferta (BRASIL, 2011e, p. 04).

Tal indicação remete ao comprometimento com os programas da EJA para continuidade de estudos dos egressos para a fase I, porém não de forma direta e conectada como continuidade do PBA. A fase II e o ensino médio são ofertados pela rede estadual de educação e também não se constituem em programas diretos de continuidade dos alunos egressos.

Assim, duas grandes críticas são feitas a este programa: a primeira se deve à falta de garantia de continuidade dos estudos⁴². Segundo Mariano:

Entende-se que a continuidade é um meio de fortalecer a Educação, vista como instrumento de promoção social e coletiva. A alfabetização, dessa forma, passa a ser pensada como porta de entrada para a educação continuada, no caso a [...] EJA (MARIANO, 2006, p. 14).

Para efeito de explicação, o quadro 08 revela a situação no estado do Paraná, que disponibiliza o Programa Paraná Alfabetizado. Desta forma, é possível verificar que o número de alfabetizados encaminhados para a EJA (Fase I – séries iniciais) oferecida pela rede municipal, é bem menor que o número de alfabetizandos:

⁴² O Programa Fazendo Escola tem o objetivo de dar continuidade aos estudos de jovens e adultos com pouca escolarização após a etapa da alfabetização contribuindo para a redução da pobreza no Brasil ao ofertar cursos ligados à educação profissional.

QUADRO 08 – RESULTADOS DO PROGRAMA PARANÁ ALFABETIZADO DE 2004 ATÉ 2011

Edição Ano	1ª edição 2004	2ª edição 2005	3ª edição 2006	4ª edição 2007	5ª edição 2008	6ª edição 2009	7ª edição 2010	8ª edição 2011	Total 2004-2011
Alfabeti- zandos	22.676	48.881	63.322	91.147	66.858	75.163	60.629	35.622	464.298
Encami- nhados a EJA	2.777	8.115	22.694	23.045	18.479	21.803	18.192	974	116.079

Fonte: SEED. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Básica. Coordenação da Educação de Jovens e Adultos.

Dados obtidos no Sistema Paraná Alfabetizado (SPA) em 12.03.2012 (PARANÁ, 2012a).

A segunda crítica se dá pelos baixos índices dos resultados, isto é apresentado por Rummert e Ventura: “dois anos após a implementação da nova ‘campanha’, e tendo sido gastos um total aproximado de R\$ 330 milhões no biênio 2003-2005, a queda percentual no número de analfabetos absolutos situou-se no reduzido patamar de 0,3%” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 37). Desta forma, ainda persiste um número elevado de jovens e adultos analfabetos no país, conforme revela o quadro 09:

QUADRO 09 – BRASIL: EVOLUÇÃO DO ANALFABETISMO ENTRE PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS – 1920/2006

Ano/Censo	Total	Analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,90
1940	23.709.769	13.269.381	56,00
1950	20.249.423	15.272.632	50,50
1960	40.278.602	15.964.852	39,60
1970	54.008.604	18.146.977	33,60
1980	73.541.943	18.716.847	25,50
1991	95.837.043	19.233.758	20,07
2000	119.556.675	16.294.889	13,63
2006	138.584.000	14.391.000	10,38

Fonte: Censos Demográficos e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2006. In: UNESCO. Brasília, 2008b, p. 29.

Além do significativo número de analfabetos absolutos, em 2006 o país contabilizava “mais de 65 milhões de jovens e adultos brasileiros tinham escolaridade inferior ao ensino fundamental” (UNESCO, 2008b, p. 29), sendo consideradas *analfabetas funcionais*, ou seja, pessoas com menos de quatro anos de estudo, pelo critério adotado nas pesquisas censitárias.

Segundo Haddad, tem sido verificado um reduzido número de alunos frequentando as salas de aula do PBA, fato que pode estar relacionado à distância que os alunos necessitam percorrer para chegar à escola; o tipo de sala de aula oferecida nestas ações, muitas das quais são improvisadas; os problemas relacionados à saúde, mais especificamente à visão; a falta de merenda escolar na EJA ou a pouca alimentação dos alfabetizando; o cansaço após uma extensa

jornada de trabalho; e, no caso de mães estudantes, a falta de opção de onde deixar seus filhos menores quando vão à escola (HADDAD, 2008).

Diante do exposto, Haddad (2008) sinaliza que a falta de estímulo para frequentar o PBA está associada à precariedade das condições de sua implantação e, segundo docentes e alfabetizandos, as principais reclamações que dificultam a permanência dos alunos são: “a falta de material didático, merenda e óculos; e ainda a inadequação física dos espaços utilizados – iluminação insuficiente, falta de banheiros próximos; cadeiras quebradas, falta de água para beber, etc.” (HADDAD, 2008, p. 63-64).

Apesar de muitas salas de aulas estarem localizadas em espaços alternativos – o que de certa forma poderia criar um vínculo de proximidade entre o alfabetizador e o alfabetizando – não é isso que muitas vezes ocorre. Esses espaços – em salões paroquiais de igrejas, salas em lares residenciais emprestados – muitas vezes não oferecem as condições materiais necessárias, porque possuem baixa iluminação, banheiros inadequados, falta de espaço para a lousa, ausência de carteiras e cadeiras apropriadas, entre outras necessidades materiais. Schneider (2010) aponta que as condições materiais escolares também são importantes para o sucesso da aprendizagem.

A alimentação⁴³, segundo Haddad (2008), também é outro fator importante neste contexto de aprendizagem, cabendo ressaltar que a merenda escolar, quando existe, muitas vezes não chega aos espaços devidos. Isto se dá em função de procedimentos e entendimentos inadequados e equivocados por parte dos governos. Luiz Gonzaga Nascimento Júnior, compositor brasileiro conhecido como Gonzaguinha, por meio da letra da música *Assim seja, amém*, na estrofe “Não há quem com fome aprenda”, canta a dificuldade das pessoas em aprender com fome.

⁴³ Como exemplo, segue relato do autor desta dissertação quando atuou como professor alfabetizador do Programa Paraná Alfabetizado, edição 2005: a turma era composta basicamente por senhoras na faixa etária dos 60 anos de idade. Todas tinham algum tipo de problema de saúde e, principalmente, problemas ligados à visão. Eram donas de casa e, assim, os afazeres domésticos lhe tomavam boa parte do dia. Dona Maria mantinha a casa, os filhos, noras e netos com a pensão recebida do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) e com a venda de produtos de limpeza produzidos por ela mesma. Dificilmente faltava às aulas, que eram ministradas nas tardes de sexta-feira, porém estava sempre desatenta e se queixava de fortes dores de cabeça. Investigada a causa, após muito diálogo, constatou-se que dona Maria vinha à aula com fome, pois deixava de se alimentar de forma apropriada para não faltar comida aos netos e filhos. O professor, que cedia a copa da sua casa para as aulas, foi até à cozinha e esquentou o almoço do dia e todos almoçaram juntamente com Dona Maria, que após tal fato conseguiu concentrar-se na aula. Daquele dia em diante, antes do início de todas as aulas, os alunos lanchavam coletivamente com alimentos (pães, bolos ou bolachas) trazidos por eles próprios.

Outro fator de abandono por parte dos alunos é a necessidade do uso de óculos, dos quais muitos necessitam e acabam por não fazer uso, devido à difícil condição financeira em adquiri-los (HADDAD, 2008).

Para resolver esse problema, foi criado em 2007 o Projeto Olhar Brasil, que é uma ação conjunta do MEC com o Ministério da Saúde (MS). Segundo a portaria normativa interministerial MEC/MS Nº 15, de 24 de abril de 2007, no seu artigo 1º:

Instituir o "Projeto Olhar Brasil", que tem como objetivo identificar e corrigir problemas visuais relacionados à refração, visando reduzir as taxas de evasão escolar e facilitar o acesso da população idosa à consulta oftalmológica e aquisição de óculos.

§ 1º A população alvo do projeto são os alunos matriculados na rede pública de educação básica e os alunos matriculados no "Programa Brasil Alfabetizado" do Ministério da Educação (BRASIL, 2007a).

Para tanto, os alfabetizadores devem ser capacitados para ter a sensibilidade de percepção de fazer um trabalho de triagem de acuidade visual. Assim, segundo o artigo 2º:

O Projeto compreende as seguintes ações estratégicas, fundamentadas nos princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde e no Plano Nacional de Educação:

I - inserção articulada e integrada com a rede de serviços de saúde das unidades escolares cadastradas para o Projeto para a realização da triagem dos alunos identificados;

II - capacitação dos professores durante os encontros periódicos da formação continuada e da rede básica de saúde, para a realização da triagem para a consulta;

III - a ampliação do número de consultas oftalmológicas na rede pública de saúde e o fornecimento gratuito de óculos a partir da necessidade identificada no projeto; e

IV - organização da rede pública de serviços em função das necessidades apontadas no projeto, visando a garantia da referência especializada em oftalmologia para a população alvo (BRASIL, 2007a)⁴⁴.

A fragilidade da saúde de um grande número de alfabetizandos, idosos principalmente, impede a sua ida a escola, o que caracteriza mais um motivo de abandono dos estudos.

⁴⁴ Tal portaria sofreu alterações, verificar:

Portaria Interministerial nº 140, de 23 de janeiro de 2008, disponível em:

<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/Portaria_Interministerial_N_140_Retificacao.pdf>.

Portaria nº 33, de 23 de janeiro de 2008, disponível em:

<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2008/prt0033_23_01_2008.html>.

Portaria nº 254, de 24 de julho de 2009, disponível em:

<http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2009/prt0254_24_07_2009.html>.

O longo caminho que muitos necessitam percorrer, muitas vezes a pé em função do custo de uma passagem de ônibus, do trabalho à escola e o cansaço físico e mental se mostram também como algumas das condições de impedimento na permanência destes educandos no processo de alfabetização e continuidade dos estudos escolares.

A falta de material didático adequado à faixa etária para a EJA – como fica a cargo dos estados e municípios, que podem não ter interesse ou condições financeiras para isso – conduz o alfabetizador, muitas vezes, a escolher o material que está ao seu alcance, geralmente, destinados a crianças o que acaba por infantilizar o trabalho com o adulto. Segundo Oliveira:

Quando Paulo Freire, em Pernambuco, e Moacir de Góes, no Rio Grande do Norte, começaram a desenvolver seus trabalhos de alfabetização, fundamentados em métodos e objetivos que buscavam adequar o trabalho à especificidade dos alunos, começou a emergir a consciência de que alfabetizar adultos requeria o desenvolvimento de um trabalho diferente daquele destinado às crianças nas escolas regulares. As necessidades e possibilidade daqueles educandos exigiam o desenvolvimento de propostas adequadas a elas (OLIVEIRA, 2007, p. 86).

Haddad reforça tal necessidade, uma vez que, “na prática, cada alfabetizador conduz o curso de acordo com suas opções próprias, que, em geral, não refletem a tentativa de responder às especificidades inerentes à EJA” (HADDAD, 2008, p. 63).

Outro exemplo do uso do material didático de forma infantilizada observou-se através das contribuições de Abramovay e Andrade. Como nos indica as autoras, “a maioria dos alfabetizadores utiliza cartilhas de alfabetização apropriadas para crianças, sem qualquer adaptação ou mediação para o público jovem e adulto” (ABRAMOVAY; ANDRADE, 2006, p. 151).

Para tanto, a formação dos docentes é vital para o bom funcionamento e sucesso do programa. Segundo a *Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos* (DPEJA), a formação do professor alfabetizador, professor tradutor-intérprete e coordenadores voluntários, devem estar dentro de um processo contínuo e participarem de uma formação inicial antes de iniciar a alfabetização com as suas turmas e permanecer em constantes processos de formação continuada durante o processo de ensino aprendizagem.

As propostas que discutem os conteúdos na formação dos coordenadores de turma e alfabetizadores devem subsidiar:

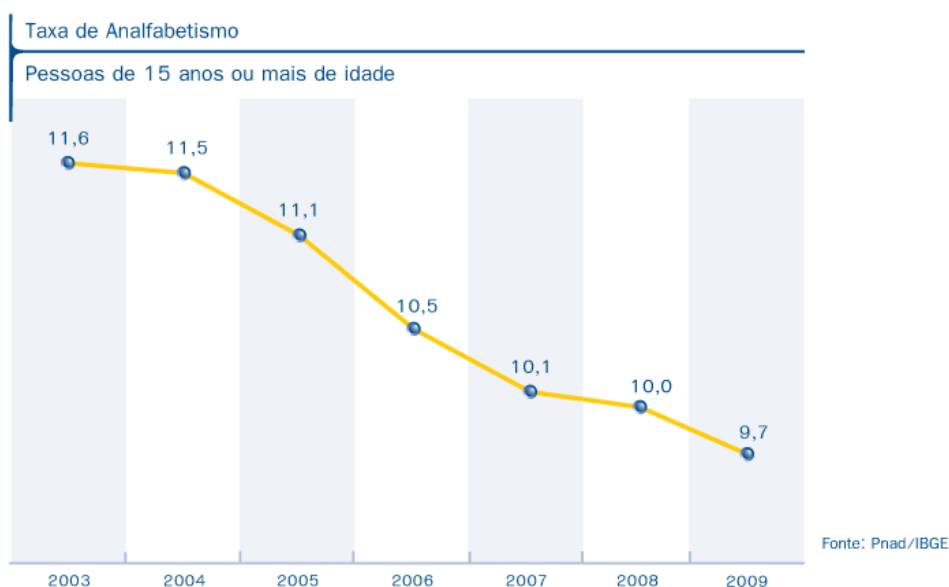
[...] o preparo para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, esclarecendo a articulação e a relação com outras ações (fomento à leitura, [...] obtenção do registro civil, dentre outras) voltadas à melhoria da qualidade da alfabetização de jovens, adultos e idosos (BRASIL, 2011e, p. 14).

Assim, estas propostas devem estar incluídas nas diretrizes curriculares nacionais, estaduais e municipais da EJA, bem como nos projetos políticos pedagógicos das escolas formatados em seus currículos e nas práticas pedagógicas do alfabetizador e do professor das fases I, II e do ensino médio.

Pensar em soluções para os problemas, descritos até aqui, desde que as propostas de solução estejam articuladas entre si, pode corroborar para que as taxas de analfabetismo venham a diminuir em território brasileiro. Os indicadores apresentados no gráfico 04 evidenciam uma queda percentual de apenas dois pontos. O que é muito pouco, considerando o investimento realizado.

GRÁFICO 04 – INDICADORES: TAXA DE ANALFABETISMO PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE

INDICADORES



Fonte: Pnad⁴⁵/IBGE. In: BRASIL, 2012m.

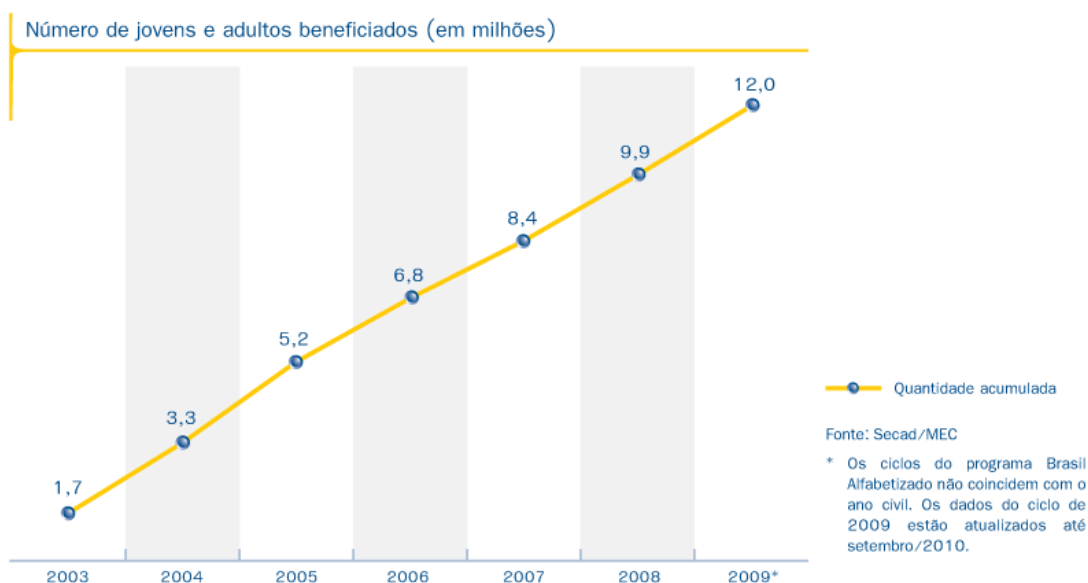
⁴⁵ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) é realizada pelo IBGE com a finalidade de obter informações anuais sobre características demográficas e socioeconômicas da população, como sexo, idade, educação, trabalho, rendimento e características dos domicílios, e, com periodicidade variável, informações sobre migração, fecundidade, nupcialidade, entre outras, tendo como unidade de coleta os domicílios. Temas específicos abrangendo aspectos demográficos, sociais e econômicos também são investigados (BRASIL, 2012n).

O gráfico 05, disponibilizado pelo IBGE, se refere a jovens e adultos beneficiados pelo PBA. De tal modo que o termo utilizado para jovens e adultos “beneficiados” dá a entender que os sujeitos foram atendidos pelo programa e não necessariamente podem ser considerados alfabetizados.

De todo modo, o MEC informou que desde 2003 já foram mais de 12 milhões de jovens e adultos beneficiados pelo programa em todo o território nacional (BRASIL, 2012r).

GRÁFICO 05 – BRASIL ALFABETIZADO: NÚMERO DE JOVENS E ADULTOS BENEFECIADOS EM MILHÕES

BRASIL ALFABETIZADO



Fonte: Secad/MEC. In: BRASIL, 2012l.

Henriques, na Coleção Educação para Todos (Série Avaliação nº 1) editada pela UNESCO em 2006, apontou cinco hipóteses, para responder ao problema das altas taxas de matrículas com baixas quedas de analfabetismo:

A primeira hipótese (H1) é que o Programa apresenta baixa focalização sobre o seu público alvo (analfabetos absolutos). [...] A segunda hipótese (H2) refere-se às deficiências no *sistema de entrega* dos serviços de alfabetização. [...] A terceira hipótese (H3) remete à baixa efetividade dos serviços de alfabetização para jovens e adultos em vários cursos. [...] A quarta hipótese (H4) deriva da subjetividade da pessoa no que se refere à sua percepção da condição de analfabetismo. [...] A quinta hipótese (H5) está associada à importância da continuidade dos estudos (HENRIQUES, 2006, p. 46-47).

São hipóteses importantes que podem novamente ser investigadas. Após décadas de implementação das mais variadas políticas voltadas à superação do analfabetismo no país, os resultados deixam muito a desejar.

Neste sentido, um estudo comparado a partir do olhar de outro país, neste caso a Venezuela, que superou o desafio de se tornar um território livre do analfabetismo, pode oferecer subsídios para a avaliação do PBA, desde que se considerem as especificidades de cada contexto. Para tanto, após discorrer sobre a EJA no Brasil, do período colonial até a atualidade, a EJA na Venezuela será discutida a seguir, no mesmo formato.

2.4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA VENEZUELA

No caso venezuelano, a partir do governo Chávez, houve um incremento significativo no campo das políticas sociais. Para tanto, o governo implantou as chamadas *missões bolivarianas* e no que diz respeito ao campo educacional,

[...] *las misiones especiales en educación (Misión Robinsón I y II, Misión Ribas y Misión Sucre), cuyo fin exclusivo es incluir a Jóvenes y Adultos quienes por mucho tiempo han estado fuera del sistema escolar formal en educación básica, media y superior. Esta política educativa se enmarca dentro de una concepción de la **política social** no como accesorio de lo económico, sino como **componente esencial de la política pública**, dentro de la cual el equilibrio social es uno de los grandes objetivos que orienta toda la acción, con el mismo estatus e importancia que el equilibrio económico, político, territorial e internacional, tal como fue planteado en los lineamientos generales del Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación 2001-2007* (REGNAULT, [200-], p. 23, grifo do autor).

Após tal implementação, segundo informações oficiais do governo, a Venezuela tornou-se um território livre do analfabetismo no ano de 2005. Antes disso, ações na área da alfabetização de adultos, mesmo que esparsas, já vinham ocorrendo desde o período colonial, sendo que nas últimas décadas do século XX o número de analfabetos no país já vinha diminuindo (REGNAULT, 2008).

De acordo com Regnault (2008), as taxas de analfabetismo na Venezuela em 2004 representavam 6% da população maior de 15 anos de idade, ou seja, havia 1.041.280 pessoas analfabetas. Conforme o quadro 10, observa-se a distribuição da população masculina e feminina alfabetizada e analfabeta por faixa etária naquele ano:

QUADRO 10 – POBLACIÓN MAYOR DE 15 AÑOS POR CONDICIÓN DE ALFABETISMO, 2004

Grupos de edad	Masculino Alfabeta	Masculino Analfabeto	Femenino Alfabeto	Femenino Analfabeto
15 a 24	97.4	2.6	98.6	1.4
25 a 44	96.4	3.6	97.1	2.9
345 a 64	91.9	8.1	89.9	10.1
65 y más	76.8	23.2	66.6	33.4
Total	94.5	5.5	93.6	6.4

Fonte: EHM, 2004. INE. *Cálculos propios*. In: REGNAULT, 2008, p. 41, adaptação nossa.

A população de 65 anos ou mais é a que apresentava maiores taxas de analfabetismo na Venezuela em 2004, sendo que a mesma se encontrava nos maiores níveis de pobreza, como apresenta o quadro 11 a seguir:

QUADRO 11 – POBLACIÓN MAYOR DE 15 AÑOS POR NECESIDADES BÁSICAS INSATISFECHAS (NBI) Y CONDICIÓN DE ALFABETISMO EN % - 2004

Grupos de edad	No pobre Alfabeto	No Pobre Analfabeto	Pobre Alfabeto	Pobre Analfabeto	Pobre extremo Alfabeto	Pobre extremo Analfabeto
15 a 24	99.2	0.8	97.3	2.7	93.0	7.0
25 a 44	98.8	1.2	95.1	4.9	88.3	11.7
45 a 64	95.7	4.3	80.5	19.5	69.1	30.9
65 y más	80.3	19.7	53.4	46.6	37.3	62.7
Total	96.8	3.2	89.7	10.3	84.4	15.6

Fonte: EHM, 1er sem. 2004. INE. *Cálculos propios*. In: REGNAULT, 2008, p. 42 (Adaptação nossa).

Regnault denuncia “un aumento en aquellos que son considerados como pobres extremos. Esta cifra va aumentando conforme la población tenga más edad” (2008, p. 42) e conclui: “**los más pobres son los que mayor nivel de analfabetismo presentan**” (REGNAULT, 2008, p. 42, grifo do autor) e conforme o Relatório de Monitoramento Global de 2006, “sem dúvida, frequentemente são as pessoas mais pobres as mais excluídas socialmente e aquelas com níveis mais baixos de alfabetização” (UNESCO, 2006b, p. 31).

Para entender o processo que culminou com a proclamação da superação do analfabetismo venezuelano, é necessária uma análise do movimento contínuo da EJA, desde o período do “descobrimento” até a democratização desta modalidade de ensino, a partir do governo Chávez.

2.4.1 Da colonização à Constituição da República Bolivariana da Venezuela

O desenvolvimento do território venezuelano como país remonta a 3 de agosto de 1498, quando Cristóvão Colombo desembarca em terras que hoje pertencem à Venezuela, colocando a partir desse momento este território na história

da civilização ocidental. Ao explorar as terras venezuelanas, os espanhóis se deparam com grupos indígenas de diversas famílias linguísticas: caribenhos; timotocuca, chibchas, aruaques, jirajaras e caquetíos (SADER *et al.*, 2006).

Colonizada pela Espanha, a terra venezuelana não despertou tanto interesse entre os séculos XVI e XVII, pois “não fornecia ouro e prata, nem possuía densas populações que podiam ser submetidas à escravidão ou à servidão [...], além disso, as comunidades indígenas resistiram tenazmente à colonização” (SADER *et al.*, 2006, p. 1250).

A economia esteve voltada, nesse período, para a agricultura e a pecuária exportadora, fato que não se alterou de forma significativa, com a independência do país, em 1821, após uma disputa entre brancos espanhóis e brancos *criollos*⁴⁶. Após a sua independência, o país estava empobrecido, pois havia herdado uma dívida com a Inglaterra. O regime de servidão não se alterou e o de escravidão fora abolido em 1857 (SADER *et al.*, 2006).

Ao estudar a educação popular dos grupos indígenas, africanos, mestiços e colonizadores, em território venezuelano, Bonilla-Molina (2004) apresenta como primeiras ações desenvolvidas as relacionadas aos jesuítas.

A orientação dos estudos era clerical, estando elaborada e aprovada pelo clero. Em 1810, um balanço da educação, realizado no território venezuelano pela *Capitanía General de Venezuela*, reconhece que a educação era privada, fortemente missionária e monástica, e destinada, principalmente, a brancos ou brancos crioulos (BONILLA-MOLINA, 2004). Para os demais, ou seja, “*a los indios (indígenas) y pardos considerados grupos étnico-sociales inferiores, se les impartía otro rango de educación orientada a la sociabilidad básicamente. El indígena era el bárbaro a civilizar*” (BONILLA-MOLINA, 2004, p. 11).

Entre o período de 1821 a 1829, durante os primeiros anos da República, a educação ainda estava marcada pelos moldes do período colonial (BONILLA-MOLINA, 2004), sem grandes mudanças. Com referência à educação de adultos analfabetos, Bonilla-Molina cita o ponto de vista de Robinson:

⁴⁶ *Criollos: Con el nacimiento de hijos de matrimonios españoles [...] se formó un grupo, que aunque no había nacido en España sí disfrutaba de los mismos privilegios que los españoles. A estos descendientes de españoles se les llamó criollos* (Godoy, [200-], p. 22), tal conceito é utilizado pelos países situados na América Central.

Robinson, que solo dignificando el trabajo manual y las artes útiles, tan desdeñadas en los tiempos de la Colonia, eran como podrían convertirse las grandes masas de analfabetos en ciudadanos productores y consumidores. Pensaba, que la enseñanza debía partir de las primarias necesidades y experiencias del hombre (BONILLA-MOLINA, 2004, p. 17).

O general Antonio Guzmán Blanco (1801-1884), durante seu governo, proporcionou ao povo venezuelano “*un instrumento de inmenso valor: La Educación Pública, Gratuita y Obligatoria*” (ALCALÁ, 1995, p. 20), dando início às escolas experimentais, “*con la llamada **Escuela Guzmán Blanco**. Por otra parte sé apertura la enseñanza de adultos, y es fundada la Academia Venezolana de la Lengua*” (BONILLA-MOLINA, 2004, p. 25, grifo do autor).

Este governo contribuiu de forma positiva para a educação, implementando o *Decreto de Instrucción Pública Gratuita y Obligatoria*, em 27 de junho de 1870, que classifica as escolas em: escolas para crianças, que podiam ser fixas ou ambulantes, e escolas para adultos, que podiam ser dominicais ou noturnas (ALCALÁ, 1995). Com referência a este decreto, Alcalá emite as seguintes considerações:

(a) Al establecer escuelas ambulantes, nocturnas y dominicales gubernamentales, el Instrumento Legal se adelantó a lo pautado en nuestro moderno sistema educativo; es decir, se formularon los lineamientos de la vigente concepción del Estado, como este rector de la organización y control de la educación del país.

(b) El Decreto contempló que la Educación de Adultos fuese administrada en horarios nocturnos y días domingos; con lo cual, a esa importante parte de la población, se le daba la oportunidad de educarse sin interrumpir sus actividades laborales (ALCALÁ, 1995, p. 21).

A partir do ano de 1936, estabeleceu-se um grande número de escolas noturnas cujo público-alvo era a população trabalhadora, que não tinha condições de frequentar a escola diurna. O funcionamento destas escolas, na sua grande maioria, era subsidiado pelas loterias federais (ALCALÁ, 1995).

A primeira escola com características próprias, planos e programas de estudo destinados aos adultos, relata Alcalá (1995), foi o liceu noturno *Juan Vicente González*, no ano de 1941.

Em 1946, estabeleceu-se, no Ministério de Educação, o *Servicio de Alfabetización*, que criou o método venezuelano de estudo, que possuía características próprias e era adaptado à linguagem popular do país. Este se

chamava “**ABAJO CADENAS**”⁴⁷, y se utilizó en las escuelas como una **cartilla para enseñar a leer y escribir**” (ALCALÁ, 1995, p. 22, grifo do autor). O método de palavras normais, no que consta o artigo *Misión Robinson. Yo sí puedo* (2005), significava o resgate cultural da população analfabeta no território venezuelano.

No estado de Aragua, em 1947 foi realizada a *Campaña Experimental de Alfabetización de Adultos*, cujo objetivo era testar novas estratégias educativas (ALCALÁ, 1995).

Em 1948, foi criada a *Oficina de Educación de Adultos*, que estava ligada à *División Técnica de la Dirección de Educación de Adultos*, do Ministério da Educação (ALCALÁ, 1995).

De 1958 até 1963, vigorou o *Plan de Alfabetización y Cultura Popular- Ministerio de Educación Oficina de Adultos – Servicio de Alfabetización*, que utilizava o método “*Abajo Cadenas*”, implementado desde 1947 (*Misión... 2005*). Este plano de alfabetização instruíra seus participantes a terem bons hábitos de higiene e condicionava o estudante, já em idade escolar adequada, a procurar um centro de estudo. O objetivo cultural era a “*elevación de las masas laborales para incorporarlas de inmediato al desarrollo cultural, técnico y económico que exigen ‘las circunstancias en que vive la nación’*” (*Misión... 2005*, p. 11).

Como objetivo político, este se articulava para “*Desarrollar un sano nacionalismo en la defensa común de nuestros intereses y valoración de lo nuestro; es decir, un ‘nacionalismo constructivo [...]’*” (*Misión... 2005*, p. 11), com sentido de “[...] *erradicar la miseria y la ignorancia [...]’*” (*Misión... 2005*, p. 11), cuja campanha tinha como objetivo, atingir uma nação verdadeiramente livre no futuro.

Neste mesmo período, realizou-se diretamente nas empresas o *Programa de Alfabetización y Extensión Cultural*, dirigido pelo *Instituto Nacional de Cooperación Educativa*. O objetivo de tamanha empreitada era o de superar o analfabetismo e melhorar o capital cultural dos trabalhadores (*Misión... 2005*).

No período que corresponde aos anos de 1963 a 1970, foi ativado o *Consejo Nacional de Alfabetización*. Tal conselho foi “*integrado por los organismos oficiales que legalmente cumplían con funciones educativas diversas*” (*Misión... 2005*, p. 12). Entre os seus objetivos estavam:

⁴⁷ *Abajo* significa abaixo e *cadenas* significa corrente ou cadeia.

Integrar los programas de alfabetización y de extensión cultural, con los de extensión agrícola o capacitación laboral, promoción social y saneamiento ambiental.

Establecer los lineamientos generales de integración a fin de que la acción conjunta alcanzada en el nivel nacional se logre en los niveles de región, zona o locales.

Establecer mecanismos de intercambio de informaciones estadísticas, documentales, de programación, etc., que ayuden al desarrollo de la política nacional de alfabetización (Misión... 2005, p. 12).

Este conselho concentra o seu trabalho na coordenação dos programas que cumprem os organismos educativos, e na análise dos métodos de alfabetização utilizados no país, como: “*La cartilla del [Instituto Nacional de Cooperación Educativa] INCE, el ‘Abajos Cadenas’ del Ministerio de Educación, el ‘psico-social’ del Instituto Agrario Nacional en algunos asentamientos campesinos*” (Misión... 2005, p. 12). Com a finalidade de atingir um contingente cada vez maior da população, os meios de comunicação de massa foram amplamente utilizados, envolvendo TV, rádio, jornais, revistas etc. (Misión... 2005).

No período de 1979-1989, a entidade jurídica sem fins lucrativos *Asociación Cultural para el Desarrollo* (ACUDE) foi constituída. Seus representantes eram do setor bancário e industrial. Tinha como pressuposto a educação como um processo para toda a vida, indo além da experiência escolar (Misión... 2005). Utilizou-se como instrumento de ensino o modelo “*Sono-Estudio Curso Básico*”, caracterizado como um sistema de ensino audiovisual.

De 1985 a 1987, aconteceu o *Plan Nacional de Alfabetización INCE*, que utilizava o sistema *Labor Alfabetizadora INCE* (L.A.I), método proposto para o homem do campo. Segundo a *Federación Campesina de Venezuela*, não apresentava altos níveis de complexidade e considerava os aspectos da pluralidade metodológica, tinha as seguintes características: custo mínimo dos materiais; treinamento rápido dos alfabetizados; alfabetizadores com baixo nível escolar; não requeria espaços físicos específicos e curso com duração de 45 horas (Misión... 2005, p. 6). O método de ensino se apresentava dividido em quatro módulos: Módulo I: Alimentação e Saúde; Módulo II: Comunidade e Família; Módulo III: Trabalho e Economia e Módulo IV: Cultura e Ambiente (Misión... 2005). Cada módulo era formado por dez fascículos.

Com a finalidade de detectar o grau de analfabetismo da pessoa e posteriormente verificar o nível de aprendizagem alcançado pelo educando, era aplicada uma prova no início e outra no final do curso (*Misión...* 2005).

No período de 1989 a 1991, o INCE estabeleceu no país o *Programa de Alfabetización* e o *Curso de Alfabetización Básica*, por meio do sistema INCE ou L.A.I., que propõe objetivos em dois planos de estudo: “*enseñar aceleradamente a leer – y escribir – influir en el modo de pensar y de sentir de los participantes; formar actitudes, hábitos, intereses e ideales*” (*Misión...* 2005, p. 13).

O Ministério da Educação, através da *Dirección de Educación de Adultos*, no período de 1994 a 1996, realizou o *Plan Nacional de Atención a la Población Adulta con necesidades de aprendizaje básico – Comisión Nacional de Alfabetización*. Tinha como princípio o pluralismo metodológico para reforçar a integração institucional e permitir uma cobertura maior e mais flexível da ação proposta. Este plano articulou-se com as necessidades da população local e atuou com estratégias convencionais e não convencionais (*Misión...* 2005).

De acordo com o programa de estudos proposto, a contextualização de vida do alfabetizando deveria ser respeitada. Assim,

Toda actividad de escritura deberá perseguir un fin y un propósito comunicativo que resulte interesante para los participantes. No se realizarán ejercicios con fragmentos de lenguaje descontextualizado (*Misión...* 2005, p. 16).

No período de 1999 a 2000, ocorreu a *Campaña Bolivariana de Alfabetización Comisión Nacional*, que propôs como orientação uma

Educación permanente ('a lo largo de la vida'). Dimensión política, social, cultural y económica de la nación. Capacidad de los jóvenes y adultos para generar cultura. Elemento de integración nacional. Incorporación laboral a través de estrategias de formación técnico-profesional. Acciones de promoción y difusión (*Misión...* 2005, p. 16).

O público-alvo dessa campanha era composto pela população rural, indígena, campesina, pessoas privadas de liberdade (sistema penitenciário), jovens não escolarizados com idade entre 10 a 14 anos, a população de fronteiras e os jovens e adultos com necessidades especiais (*Misión...* 2005).

No plano informal, as ONGs, denominadas na Venezuela de *Organizaciones Sociales de Educación Alternativa*, tiveram no passado e ainda mantêm um papel

importante na escolarização da população excluída. São programas alternativos de grande importância e suas experiências se mostraram significativas desde a sua fundação até o momento atual (REGNAULT, 2008).

Como instituições de educação alternativa, destacam-se: a *Asociación de Promoción de La Educación Popular* (APEP); *Instituto Radiofónico Fe y Alegría* (IRFA) e os *Centros Educativos de Capacitación Laboral* (CECAL) da *Asociación Venezolana de Educación Católica* (AVEC) (REGNAULT, 2008).

Fundada em 24 de abril de 1964, a APEP é considerada uma instituição educativa privada e católica, sem fins lucrativos, que está ligada à *Conferencia Episcopal Venezolana* (CEV). Seu fundador é o Monsenhor Emilio Blaslov. A instituição tem como objetivo “promover la educación popular enfocada a la capacitación y formación para la vida enmarcada en el trabajo” (REGNAULT, 2008, p. 102).

O trabalho, realizado nos centros de aprendizagem, é direcionado para três dimensões complementares: educar para o trabalho; atenção integral à comunidade e educação para a sobrevivência (REGNAULT, 2008). A filosofia cristã integra a proposta educativa, postulada nas teorias comportamentais, humanistas, motivacionais e cognitivas.

A proposta está baseada nos seguintes princípios pedagógicos: aprender fazendo; aprender a aprender; educar é aprender a servir; o aluno mais hábil ajuda o aluno mais lento; educa somente aquele que ama e o da fraternidade a justiça (REGNAULT, 2008).

A instituição na época contava com 184 centros filiados (REGNAULT, 2008). Desde a sua criação e funcionamento, têm participado inúmeros sacerdotes e religiosos das mais diferentes congregações. Apesar de oferecer cursos em diferentes áreas – como mecânica, refrigeração, eletrônica, cozinha, horticultura, informática, eletricidade, desenho técnico, instalações sanitárias entre outros – a religiosidade é bastante difundida nas aulas, ou seja, “*junto con estas especialidades, se imparte la materia de educación de la fe*” (REGNAULT, 2008, p. 103).

O IRFA é uma instituição sem fins lucrativos, fundada em 1975. Iniciou seus trabalhos como emissora em 1976, a partir do lançamento de sua primeira emissora, denominada *O'Sullivan* (REGNAULT, 2008). Desenvolve até hoje programas educacionais de alfabetização à distância através de rádio, de material impresso e

de orientação (tutoria). Já na década de 1990, começou a desenvolver programas que vão desde a alfabetização até a educação média e profissional, formando para a cidadania (REGNAULT, 2008).

Desde 1990, o IRFA impulsionou sua área de atuação e expandiu os seus serviços com a abertura de mais de 30 escritórios em quase todos os estados venezuelanos. Para tanto, *“el objeto de estas oficinas es poder garantizar la cobertura nacional con sus programas de educación básica y formación general”* (REGNAULT, 2008, p. 103).

Tendo em vista uma proposta de educação popular, atende as pessoas mais necessitadas, contribuindo assim no processo de desenvolvimento integral humano e no melhoramento dos processos de comunicação para formar um indivíduo com visão crítica no campo político, econômico e social (REGNAULT, 2008). O IRFA tem como objetivos fundamentais:

*Informar y generar opinión pública sobre la situación local, regional nacional para incidir en las acciones gubernamentales y de la sociedad civil;
Diseñar programación informativa, educativa y de entretenimiento, acordes con las realidades culturales de las zonas y las necesidades comunicacionales de los sectores más necesitados;
Construir emisoras populares educativas, participativas, informativas en una red nacional de radiodifusión* (REGNAULT, 2008, p. 104).

As taxas de matrículas de alfabetização no IRFA tiveram um declínio quando do surgimento da Missão Robinson I em 2003 e voltam a se recuperar a partir do ano de 2006 (REGNAULT, 2008). Em menos de cinco meses de execução da implementação do programa educativo Missão Robinson I, o número de participantes, que era *“de 100.143 personas inscritas para finales de julio de 2003 a 1.212.226 personas en diciembre de ese mismo año”* (ILDIS, 2006, p. 88).

Outra instituição não formal, sem fins lucrativos, que atua na área educativa, é a AVEC-CECAL, fundada em 18 de outubro de 1945, que *“agrupa a todas aquellas instituciones educativas que, voluntariamente piden asociarse y que se definen por un proyecto educativo de calidad, evangelizador, de compromiso creyente y cambio social”* (AVEC, 2010, p. 17). Seus objetivos são:

Desarrollar una educación integral y de calidad, capaz de dar respuesta a las necesidades de la persona, a la realidad de Venezuela y a la vida de la iglesia, como elemento dinamizador de cambio, con vocación de futuro, y

fundamentada en los valores evangélicos y con opción preferencial por los pobres (AVEC, 1999, p. 10).

Como a APEP a AVEC tem um forte cunho religioso, se define que:

Todo centro educativo de AVEC ha de recordar que su tarea educativa es la evangelización. Educamos evangelizando y evangelizamos educando. En este sentido es necesario que desde la doctrina social de la Iglesia se permita formar en una auténtica “espiritualidad del trabajo” (AVEC, 2010, p. 70).

Para dar respostas aos seus projetos educativos, esta organização conta entre os seus programas com o projeto CECAL (REGNAULT, 2008), que atende jovens entre 14 e 25 anos fora do sistema formal de educação e sem trabalho estável. Este é um trabalho em rede, e participam instituições como “*Juventud y Trabajo*” e escolas “*Fe y Alegría*”⁴⁸. No ano de 1997, somavam 59 centros oferecendo 389 cursos, em âmbito nacional (SOTO, 2003).

Na faixa etária entre 14 e 25 anos, segundo AVEC (2010), os jovens podem estar mais vulneráveis a fracassos escolares, problemas de desintegração familiar e social, tais situações podem acarretar possíveis sujeitos para a EJA, assim:

Para ellos una experiencia laboral positiva, programada y acompañada de criterios educativos, puede constituir una inmejorable posibilidad de recuperación personal; el joven puede volver a adquirir la propia estima, redescubrir sus propias habilidades y capacidades, apreciar el trabajo bien hecho y estar motivado para su propia formación (AVEC, 2010, p 70-71).

Desta forma, a capacitação dos alunos tem ocorrido através de cursos em diferentes níveis de acordo com o grau de dificuldade, área ou ramo, assim distribuído: cursos de nível I, II e III (REGNAULT, 2008).

⁴⁸ *Fe y Alegría es un **Movimiento Internacional de Educación Popular Integral y Promoción Social**, cuya acción se dirige fundamentalmente a los sectores empobrecidos y a los excluidos, a fin de potenciar su desarrollo personal y participación social. Es un **movimiento** que agrupa a personas en actitud de crecimiento, autocrítica y búsqueda de respuestas a los retos de las necesidades humanas. Es de **educación** porque promueve la formación de personas conscientes de sus potencialidades y de la realidad, libres y solidarias, abiertas a la trascendencia y protagonistas de su desarrollo. Es **popular** porque asume la educación como propuesta pedagógica, ética y política de transformación desde y con las comunidades. Es **integral** porque entiende que la educación abarca a la persona en todas sus dimensiones. Y es de **promoción social** porque, ante situaciones de injusticia y necesidades de sujetos concretos, se compromete en su superación y, desde allí, en la construcción de una sociedad justa, incluyente, fraterna, solidaria, democrática y participativa. Nace en Venezuela, en el año 1955, como una entidad no gubernamental de solidaridad social, para aunar esfuerzos de la sociedad y el Estado en la creación y mantenimiento de servicios educativos y sociales en zonas deprimidas de la ciudad y del campo (Fe y Alegría, 2012, grifo do autor).*

Os cursos do nível I são de artesanato e prendas domésticas; os de nível II estão ligados à área comercial e de serviços ou semelhantes; e os de nível III são basicamente da área técnica ou industrial. Os cursos são oferecidos em dois tipos de centros de estudos: contínuo e descontínuo (REGNAULT, 2008).

O centro contínuo, para jovens de 14 a 25 anos de idade, tem uma programação anual. Os cursos podem durar de um a dois anos com aproximadamente 1260 horas sendo 840 horas na área específica e 420 na área de formação integral. Ao final do curso, o estudante realiza estágio de seis semanas para os cursos de nível II e III (REGNAULT, 2008).

Nos centros descontínuos, cada programa de estudo é adequado ao centro de referência. Oferecem-se cursos de níveis: I (350 horas), II (400 horas) e III (450 horas). Dois terços dos estudos são dedicados ao ensino de um ofício e um terço a formação integral. Os beneficiários são jovens entre 16 a 25 anos. Os cursos tem duração inferior a nove meses (REGNAULT, 2008).

O financiamento provém do acordo entre o MED e a AVEC, mediante divisão de despesas e gastos, elaborada da seguinte forma:

Partida presupuestaria: "Apertura a la comunidad". Y el mismo sólo cubre los honorarios del personal y un aporte para materiales fungibles propios de la ejecución. La dotación de equipos, maquinarias y mobiliarios son financiados a través de autogestión de los centros y presentación de proyectos a instituciones comprometidas con la responsabilidad social empresarial (REGNAULT, 2008, p. 109).

Entende-se desta forma que o MED cobre os honorários dos funcionários e os materiais imprescindíveis, enquanto as despesas com mobiliários, equipamentos e maquinários são financiadas através da autogestão dos centros e por instituições comprometidas com a responsabilidade social empresarial (REGNAULT, 2008).

Antes do ano de 2003, segundo a *Dirección de Educación de Adultos del Ministerio de Educación*, a alfabetização e a educação básica de pessoas jovens e adultas eram atendidas dentro dos planos ordinários da *Dirección Nacional*, que não estabeleciam um ritmo constante de programas educativos, nem mesmo conforme a demanda que necessitava frequentar a escola (REGNAULT, 2008).

Em síntese, conforme Regnault (2008) pode-se afirmar que os diferentes programas da EJA estavam distribuídos nos campos da educação formal e não formal dividido em alfabetização, educação de adultos presencial e educação de

adultos à distância e no caso da alfabetização atendiam poucas pessoas até a segunda metade do século XX. Segundo a *Organización dos Estados Ibero-americanos* (OEI): “*el censo de 2001 declaró que 1.189.000 venezolanos y venezolanas eran analfabetos, lo que representaba el 7,5% de la población censada*” (OEI, [200-a], p. 449).

Até 2003, dentro do plano formal, a matrícula da EJA alcançou um número inexpressivo para os altos índices da população que necessitava ser alfabetizada (REGNAULT, 2008). Assim a partir deste ano, o governo da Venezuela lança um programa audacioso denominado Missões Bolivarianas, as quais serão descritas no próximo subitem.

2.4.2 Missões Bolivarianas

Hugo Rafael Chávez Frías foi eleito presidente do país pela primeira vez em 1998 e se reelegeu ao vencer a eleição de 30 de junho de 2000, no processo de religitação⁴⁹, no referendo revogatório presidencial de agosto 2004 e novamente na eleição ocorrida em 03 de dezembro de 2006. Assim conforme notícia divulgada pelo governo venezuelano: “*El 10 de enero de 2007, Hugo Chávez fue reelecto Presidente de la República de Venezuela para el Bolivariana período 2007-2013*” (VENEZUELA, 2012e).

A chegada de Chávez ao poder se deve ao comprometimento junto da população de “*enfrentar estos males endémicos de la sociedad venezolana y promover la autodeterminación de las comunidades excluidas*” (VENEZUELA, 2006a, p. 13) este compromisso é reforçado nas palavras do presidente “*lós que estaban excluidos ahora están incluidos*” (CHÁVEZ, 2006). Como uma das primeiras medidas para legitimar sua proposta de governo, Chávez convoca a *Asamblea Nacional Constituyente* (ANC) para elaborar a nova Carta Magna. Conforme relata Pádua, esta:

[...] seria o repositório da essência da sua Revolução Bolivariana [...] pode-se entender que a Constituição da República Bolivariana da Venezuela [...] é um instrumento de poder do qual Hugo Chávez vem se utilizando para viabilizar seu projeto de Revolução Bolivariana (PÁDUA, 2008, p. 2, 10).

⁴⁹ Ato pelo qual todos os cargos eleitos nas eleições de 1998, desde o presidente até o vereador, foram submetidos a um processo eleitoral de ratificação (VILLA, 2006, p. 161).

A constituição, aprovada pela maioria do povo venezuelano em referendo no dia 15 de dezembro de 1999, substituiu a de 1961 (PÁDUA, 2008). Tal fato foi importante na democratização das instâncias participativas populares, visando o empoderamento da população e a formalização de uma sociedade de iguais em direitos e deveres, onde a democracia participativa defendida por Chávez no seu governo refere-se:

[...] à atuação direta dos cidadãos na formulação e execução de políticas públicas e no direito de escolha exercido através do voto, tanto em eleições para a seleção dos dirigentes da nação quanto em referendos sobre assuntos de suma importância para o país (PÁDUA, 2008, p. 13).

A ação de Chávez está fundamentada em princípios socialistas e conforme declaração do presidente, na ANC, levaria a “*Venezuela hacia el Socialismo del siglo XXI, enunciando así, por primera vez, la frase ‘Patria, Socialismo o Muerte’*” (CHÁVEZ, 2007).

O artigo 2º da CRBV/1999, que trata dos princípios fundamentais, define que a “*Venezuela se constituye en un Estado democrático y social de Derecho y de Justicia [...]*” (VENEZUELA, 1999), e no artigo 6º, que o governo da Venezuela e as entidades políticas que a compõem é e sempre será “*democrático, participativo, protagónico, electivo, descentralizado, alternativo, responsable, pluralista y de mandatos revocables*” (VENEZUELA, 1999).

Conforme o documento *Cumpliendo las Metas del Milenio*, as transformações políticas e institucionais devem imprimir ao país um maior

[...] *dinamismo a las políticas, programas, proyectos y misiones socialistas, mediante la evaluación y reestructuración de los mismos, a fin de contar con una estrategia de aplicación de políticas, que dan respuesta eficiente y oportuna a las demandas sociales en el conjunto de sus necesidades básicas* (VENEZUELA, 2010).

Esta visão remete à concepção de um Estado voltado para a satisfação das necessidades da sua população com um olhar inclusivo para dentro do território. Conforme Torres,

[...] *reflete parâmetros mais participativos e democráticos de relação e gestão da política educativa, do nível global ao local – da capacidade à vontade, da capacitação à mobilização – torna-se essencial para o desenvolvimento de uma vontade política endógena e autêntica, indispensável para converter planos em ações efetivas* (2001, p. 74).

O Estado venezuelano mantém a ideia de um governo endógeno que, ao combater a pobreza, promove a inclusão social. Gentile reforça o pensamento de que a *“inclusión es un proceso democrático integral que involucra la superación efectiva de las condiciones políticas, económicas, sociales y culturales que producen históricamente la exclusión”* (2009, p. 35). Não obstante, na atualidade, a educação na Venezuela está em

[...] transición de un modelo de orientación neoliberal excluyente hacia el llamado sistema de educación bolivariana, e estricto corte inclusivo, en el cual se concibe la educación como un continuo humano, ubicando su centro de gravedad en la persona y no en el aspecto administrativo. La concepción de sistema permite ubicar la educación adecuada a cada período de desarrollo del ser humano como un subsistema que atiende la especificidad, sin perder la integralidad (OEI, [200-a], p. 452).

O principal eixo da política de gestão é o social. Este modelo de desenvolvimento, ao cumprir as metas do milênio, propostas pela UNESCO (2000), tem como centro de ação o

[...] ser humano y se sustenta en los valores de la solidaridad, la justicia y la inclusión social, la igualdad, el respeto y realización de los derechos humanos y la participación ciudadana. En consonancia con ese modelo de desarrollo, el Gobierno Nacional ejecuta una política social de erradicación de la pobreza y la exclusión social, cuyo objetivo es lograr una sociedad inclusiva y participativa, capaz de garantizar a todos sus integrantes una vida digna, mediante el disfrute de sus derechos sociales, económicos, culturales, ambientales, políticos y civiles, de forma universal y equitativa (VENEZULA, 2010, p. 18).

Desta forma, as políticas sociais implementadas a partir da CRBV/1999 são universais, gratuitas, equitativas e participativas, tendo como centro a cidadania e os direitos sociais, e sua base é a inclusão social, política e econômica. O Estado como o principal mantenedor deve promover uma sociedade mais igualitária, humana e democrática. Assim, prevê:

- *La refundación del Estado, bajo los principios de bien común, igualdad de derechos, rescate de lo público, corresponsabilidad ciudadana y justicia social;*
- *Una ciudadanía social que se fundamenta en los derechos sociales y el reconocimiento expreso de los sujetos de estos derechos, a diferencia de una ciudadanía de carácter únicamente política y fundamentalmente electoral;*

- *Un modelo participativo y protagónico de democracia, en contraposición al modelo representativo y alternativo que se instauró en las décadas anteriores;*
- *Un sistema económico justo, orientado a recuperar las riquezas internas del país como instrumento de cambio en la estructura productiva, soberanía política y seguridad nacional (ILDIS, 2006, p. 201-202).*

Os seis anos subsequentes à aprovação da constituição de 1999 marcaram um governo cuja identidade nacional foi identificada através dos campos: jurídico – direito com justiça; político – democracia participativa; social – pessoas dignas; econômico – economia solidária; cultural – América autêntica e internacional – autodeterminação (VENEZUELA, 2006a).

Em 27 de fevereiro de 1999, foi anunciado o *Plan Bolívar 2000*, para orientar a recuperação do país e atender as necessidades das populações nas áreas de saúde, trabalho, educação, infraestrutura, segurança e alimentação (ILDIS, 2006). E, em 2001, Chávez apresentou ao país o *Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social 2001-2007* (PDESN), o qual é fundamentado em cinco eixos, distribuído desta forma:

QUADRO 12 – *PLAN NACIONAL DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL 2001-2007*

<i>Ejes del plan</i>	<i>Lineamientos generales</i>
<i>Equilibrio económico: Desarrollar una economía productiva</i>	1. Crecimiento económico sostenido y diversificado 2. Eliminar la volatilidad económica 3. Internalizar la actividad de hidrocarburos 4. Economía social 5. Sostenibilidad fiscal 6. Ahorro y la inversión
<i>Equilibrio internacional: Fortalecer la soberanía nacional y promover un mundo multipolar</i>	7. Integración latinoamericana y caribeña 8. Consolidar y diversificar las relaciones internacionales 9. Posicionamiento de Venezuela en la economía internacional 10. Nuevo régimen de seguridad integral hemisférica 11. Multipolaridad de la sociedad internacional
<i>Equilibrio político: Construir una democracia bolivariana</i>	12. Estabilidad política y social 13. Nuevo marco jurídico institucional 14. Democracia participativa y protagónica
<i>Equilibrio social: Alcanzar la justicia social</i>	15. Derechos sociales en forma universal y equitativa 16. Mejorar la distribución del ingreso y la riqueza 17. Participación social y poder ciudadano
<i>Equilibrio territorial: Ocupar y consolidar el territorio</i>	18. Actividades y población en áreas de desconcentración 19. Zonas cultivadas en áreas de desconcentración 20. Infraestructura y equipamiento en todo el país

Elaborado pelo ILDIS, 2006, a partir do *Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social 2001-2007*

In: ILDIS, 2006, p. 203.

Os eixos de equilíbrio político e social estão ligados de forma direta com a promoção da justiça social, ou seja, o eixo de equilíbrio político tende a construir uma democracia bolivariana dentro dos princípios da constituição destacando “*la libertad, la justicia, la igualdad, la solidaridad, la democracia, la responsabilidad social y el ejercicio dos derechos humanos*” (ILDIS, 2006, p. 203). O eixo de equilíbrio social centraliza suas ações no desenvolvimento humano mediante as oportunidades de educação, saúde, emprego, trabalho, organização social e segurança cidadã, uma vez que o Estado bolivariano assume a luta contra as desigualdades sociais (ILDIS, 2006).

Para alcançar o equilíbrio social, foi necessário estabelecer um conjunto de ações com objetivos gerais e específicos da política social em diferentes âmbitos como o da educação e de outras áreas, distribuídas de tal forma, conforme o quadro 13:

QUADRO 13 – PLAN NACIONAL DE DESARROLLO ECONÓMICO Y SOCIAL 2001-2007.
OBJETIVOS DE LA POLÍTICA SOCIAL

<i>Objetivos generales</i>	<i>Objetivos específicos</i>
<i>Educación de calidad para todos y todas</i>	<i>Acceso, permanencia y prosecución Extender la cobertura educativa Articular con sistema de producción Planta física y dotación educativa Equidad en la educación superior Atención a no escolarizados Erradicar el analfabetismo.</i>
<i>Promoción de la calidad de vida y la salud</i>	<i>Universalizar el derecho a la salud Promover la calidad de vida Combatir las inequidades. Fortalecer las redes de salud Acceso a la salud según necesidades</i>
<i>Seguridad social universal</i>	<i>Crear el Sistema Público Nacional de Seguridad Social Pensiones universales y solidarias Empleo y desarrollo laboral Atención a los riesgos laborales Viviendas y ambiente seguro y sano</i>
<i>Seguridad ciudadana permanente</i>	<i>Programas de prevención Desarrollar la seguridad comunitaria Aumentar la cobertura y calidad de servicios</i>
<i>Acceso pleno a la cultura</i>	<i>Desarrollar el Sistema Nacional de Cultura Articular las iniciativas de la sociedad Atención a los problemas culturales</i>
<i>Deporte y recreación al alcance de las grandes mayorías</i>	<i>Deporte recreativo para la salud Deporte de rendimiento</i>
<i>Cobertura de los déficit de atención a necesidades sociales según sus expresiones diferenciales por grupos poblacionales y territorios</i>	<i>Acceso a los servicios básicos Crear sistema de protección social territoriales Mejorar las condiciones para la inserción laboral</i>
<i>Fortalecimiento de la economía social</i>	<i>Fomentar entidades de la economía social Desarrollo de redes de economía social</i>
<i>Democratización de la propiedad de la tierra</i>	<i>Regularizar la propiedad Dotar de tierras</i>

	<i>Garantizar la permanencia de productores</i>
<i>Generación del empleo productivo</i>	<i>Expandir la demanda de empleo</i> <i>Políticas activas de empleo</i> <i>Intermediación y capacitación laboral</i> <i>Reestructurar del régimen de remuneraciones</i>
<i>Apoyar una democracia participativa y Protagónica</i>	<i>Desarrollo de redes sociales</i> <i>Estimular las organizaciones de bases</i> <i>Crear la figura de las Contralorías Sociales</i>

Elaborado pelo ILDIS, 2006, a partir do *Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social 2001-2007*.

In: ILDIS, 2006, p. 205.

A partir desses planos, a Venezuela avançou nas políticas sociais com a criação das missões bolivarianas. Um desastre natural ocorrido entre os dias 15 e 16 de dezembro de 1999, em 10 estados do país, marcou o início das missões, sendo que o Estado de Vargas foi o mais afetado. Fortes chuvas produziram inundações que afetaram 215.000 pessoas e deixaram 55.000 em estado precário. A infraestrutura hospitalar e ambulatorial do Estado acabou parcialmente inabilitada, e a que continuava operativa era insuficiente para atender todos os necessitados (ILDIS, 2006).

Vários países prestaram ajuda humanitária, inclusive o Brasil. Em 17 de dezembro de 1999, desembarcou no país uma Brigada de Médicos Cubanos; esta equipe tinha 454 pessoas, sendo 250 médicos, além de enfermeiros, epidemiólogos e técnicos de higiene (ILDIS, 2006).

As equipes médicas cubanas continuaram no Estado de Vargas até o ano de 2002, estendendo a ajuda para as zonas rurais principalmente as que tinham os serviços básicos de saneamento mais prejudicados, o que poderia gerar doenças posteriores à catástrofe (ILDIS, 2006).

Ocorreu uma forte reação contrária dos médicos venezuelanos e dos políticos de oposição, desconfiados da possibilidade de haver intenções ideológicas nas atitudes dos médicos cubanos. Ao contrário, a população venezuelana se mostrou a favor dos médicos cubanos, como destacou ILDIS: “[...] *la población atendida manifestó estar a favor*” (2006, p. 16). Diante destas manifestações, o governo estudou propostas para manter a ajuda médica cubana no país. Estas propostas seriam:

[...] extender la permanencia de las brigadas que habían trabajado en la tragedia de Vargas, enviar bachilleres venezolanos/as a estudiar medicina en Cuba o un esquema más integral de cooperación en el campo de la salud (ILDIS, 2006, p. 17).

Em 30 de outubro de 2000, firmou-se um acordo bilateral entre os dois países, chamado de *Convenio de Cooperación Integral entre la República de Cuba y la República Bolivariana de Venezuela* (ILDIS, 2006).

Este acordo abriu a possibilidade de estender à Venezuela apoio e ajuda nas áreas de alimentação, educação, esportes e saúde. Com este pano de fundo, a consolidação da ideia das missões bolivarianas se concretizou fundamentada nos princípios da CRBV/1999, que sustentam uma política oficial de governo no cumprimento das metas do milênio:

[...] universalidad, la igualdad sustantiva y la corresponsabilidad, y en ese ámbito, las Misiones como sistema, siguen constituyendo la estrategia fundamental para alcanzar la inclusión social de forma masiva y acelerada, a fin de superar las desigualdades sociales y la pobreza (VENEZUELA, 2010, p. 10).

As missões bolivarianas, desde o seu surgimento até a atualidade, estão distribuídas em mais de 20 programas governamentais (VENEZUELA, 2006a). Este modelo se reporta ao *Proyecto de Revolución Bolivariana* desde o *Movimiento Bolivariano Revolucionario* (MBR 200) até o partido *Movimiento Quinta República* (MVR) (ILDIS, 2006).

Outra perspectiva do movimento é o caráter patriótico, que valoriza ícones da história de luta e libertação como Simón Bolívar, Simón Rodríguez e Ezequiel Zamora, o que se conhece dentro do MBR 200 como “*el árbol de las tres raíces*” (ILDIS, 2006, p. 196). A raiz *robinsoniana*, cujo termo se refere à árvore das três raízes representadas por Simón Rodríguez (Samuel Robinson), Simón Bolívar e Ezequiel Zamora (*Ideário...*, 2012), consiste na “*necesidad de inventar nuevas instituciones para los países de América Latina para no caer en el error de copiar los modelos de otras sociedades*” (GARRIDO, 2003, apud ILDIS, 2006, p. 197).

As missões bolivarianas foram criadas num momento de crise econômica produzida pela greve empresarial. Assim:

[...] su aparición ocurre de un clima de confrontación y polarización política cuyos momentos más álgidos fueron el intento de Golpe de estado en abril de 2002, El Paro Petrolero de diciembre de 2002 y el Referendo Revocatorio de agosto de 2004 (ILDIS, 2006, p. 9).

Neste contexto, as missões bolivarianas nascem de uma estratégia político eleitoral e sob o ponto de vista sociopolítico não há como dissociá-las do projeto

bolivariano. Para entender o seu desenho, as suas ações e os seus fins a qual estas se propõem é sabido que as mesmas, nas palavras de Chávez, são fruto contrário de um possível

[...] producto del golpe y todo el desgaste aquel, la ingobernabilidad que llegó a un grado alto, las crisis económica, nuestros propios errores, hubo un momento en el cual nosotros estuvimos parejitos, o cuidado si por debajo. Hay una encuestadora internacional recomendada por un amigo que vino a mitad del 2003, pasó como 2 meses aquí y fueron a Palacio y me dieron la noticia bomba: 'Presidente, si el referéndum fuera ahorita usted lo perdería' (...) Entonces fue cuando empezamos a trabajar las misiones... (CHÁVEZ, 2010).

Essas missões se encontram divididas nos seguintes setores: educação, saúde, alimentação, economia social, habitação e alojamento, povos indígenas e soberania (ILDIS, 2006), e ganharam maior abrangência por meio dos seus objetivos, vinculados ao Projeto Bolivariano, conforme o quadro 14:

QUADRO 14 – OBJETIVOS DE PROYECTO BOLIVARIANO Y DE LAS MISIONES

<i>Objetivos del Proyecto Bolivariano</i>	<i>Objetivos de las Misiones</i>
<i>Inclusión e igualdad social</i>	<i>Reducción del déficit de atención en derechos sociales fundamentales, garantizando la inclusión social y elevar la calidad de vida de los sectores populares.</i>
<i>Democracia social, popular y participativa</i>	<i>Reconocimiento y participación deliberativa de los sectores excluidos en las políticas públicas y en la asignación de los recursos del Estado.</i>
<i>Estado social constituyente</i>	<i>Refiguración de una nueva institucionalidad pública desburocratizada y alineada a los intereses y demandas de los sectores populares.</i>
<i>Nuevo modelo de desarrollo endógeno</i>	<i>Desarrollo de proyectos colectivos comunitarios y productivos basados en relaciones de solidaridad y condiciones sustentables desde el punto de vista económico, ecológico y social.</i>

Elaborado pelo ILDIS, 2006.

Suas proposições incluem: ideais bolivarianos; justiça social; direitos humanos efetivos e cidadania plena; plano de ação integral; poder para o povo; rumo ao novo socialismo; defesa da soberania nacional; democracia participativa; desenvolvimento endógeno; transformação cultural; corresponsabilidade Estado-sociedade; participação e protagonismo popular; organização e poder popular; cooperativismo; protagonismo da mulher; incentivos para a conclusão; transformação institucional e identidade cultural; flexibilidade institucional;

interinstitucionalidade; aliança cívico-militar e cooperação internacional solidária (VENEZUELA, 2006a⁵⁰).

Este conjunto de medidas e ações deu origem a um acordo de cooperação internacional solidária com Cuba, o qual sustenta o novo modelo de integração latino americano – Alternativa Bolivariana para as Américas (ALBA). No processo de expansão internacional do programa, no ano de 2004, a ALBA passa a se denominar:

[...] Alianza Bolivariana para los Pueblos de Nuestra América - Tratado de Comercio para los Pueblos (ALBA-TCP), una alternativa que surge como contrapropuesta y proyecto geopolítico y económico, que otorga primacía a la dimensión social. El ALBA se fija como prioridad objetivos sociales y humanistas: la lucha y erradicación de la pobreza, la superación de las desigualdades y el desempleo; el acceso a la salud y a la educación de forma gratuita, universal y de calidad y la protección del medio ambiente. Por ello, se han internacionalizado Misiones Sociales para crear condiciones de bienestar en nuestros pueblos hermanos de América Latina y el Caribe (VENEZUELA, 2010).

As missões bolivarianas (2003-2004) estão assim distribuídas e seus objetivos são:

QUADRO 15 – ÁREA DE SAÚDE

<i>Misión Barrio Adentro I</i>	<i>Atención integral a la salud y suministro gratuito de medicamentos a través de una red de consultorios populares en las comunidades.</i>
<i>Misión Barrio Adentro II</i>	<i>Atención especializada 24 horas a usuarios de Barrio Adentro I y a toda la población mediante Clínicas Populares, Centros de Diagnóstico Integral (CDI) y Salas de Rehabilitación Integral (SRI).</i>
<i>Misión Barrio Adentro III</i>	<i>Atención hospitalaria a los usuarios de las Misiones Barrio Adentro I y II, y a toda la población residente en el país, mediante la rehabilitación de los centros hospitalarios del país y construcción de nuevos centros cardiológicos.</i>
<i>Misión Milagros</i>	<i>Diagnóstico, traslado y intervenciones gratuitas a pacientes venezolanos/as en centros de salud cubanos, con especial atención a problemas oftalmológicos.</i>
<i>Misión Barrio Adentro Deportivo</i>	<i>Garantizar entrenamiento deportivo y actividades físicas para niños/as, jóvenes, mujeres y personas mayores organizados en clubes o grupos de Barrio Adentro I.</i>
<i>Boticas Populares</i>	<i>Suministro gratuito de medicamentos a toda la población, a través de locales en comunidades donde funcione la Misión Barrio Adentro I y la Misión Mercal.</i>

Fonte: D'ELIA; QUIROZ, 2010.

QUADRO 16 – ÁREA DE ALIMENTAÇÃO

<i>Misión Mercal-Establecimientos</i>	<i>Acceso seguro y estable de alimentos a bajo precio, distribuidos y comercializados en una red de locales en las comunidades (Bodegas, Bodegas móviles, Mercales Tipo I, Mercales Tipo II, Superpercales y Megamercales).</i>
---------------------------------------	---

⁵⁰ Para melhor entendimento das proposições anunciadas, consultar: *Las Misiones Bolivarianas* (VENEZUELA, 2006a).

<i>Misión Mercal-Casas de Alimentación</i>	<i>Disminuir la desnutrición de niños/as, mujeres y personas mayores y acceso a una comida diaria para población desempleada y en indigencia, a través de centros de distribución de comida preparada (Casas de Alimentación) que trabajan en conjunto con médicos/as de Barrio Adentro I.</i>
<i>Misión Mercal-Programas Especiales</i>	<i>Seguridad alimentaria a familias y grupos en condiciones de riesgo o vulnerabilidad mediante entrega de bolsas de comida.</i>

Fonte: D'ELIA; QUIROZ, 2010.

QUADRO 17 – ÁREA DE VIVIENDA Y HABITAT

<i>Misión Hábitat</i>	<i>Acceso seguro a tierras y a créditos para vivienda, así como el mejoramiento de la calidad de vida de las comunidades, con apoyo de Comités de Tierra Urbana (CTU).</i>
<i>Misión Zamora</i>	<i>Acceso y regularización de la tenencia de tierras a la población campesina.</i>

Fonte: D'ELIA; QUIROZ, 2010.

QUADRO 18 – ÁREA DE SOBERANIA

<i>Misión Identidad</i>	<i>Seguridad jurídica y ciudadana mediante un plan nacional de cedulação y regularización del status jurídico.</i>
<i>Misión Miranda</i>	<i>Alianza cívico-militar para la defensa del país frente a las amenazas de una intervención externa y apoya el avance hacia un modelo de sociedad alternativo que garantice la soberanía económica y la superación de la exclusión y la dependencia. Convoca al alistamiento en la reserva militar para servir a la patria y defender la soberanía nacional.</i>

Fonte: D'ELIA; QUIROZ, 2010.

QUADRO 19 – ÁREA DOS POVOS INDÍGENAS

<i>Misión Guaicaipuro</i>	<i>Demarcación de territorios e incorporación de comunidades indígenas a las políticas de etnodesarrollo en salud, alimentación, educación, cultura y saneamiento. Fortalecimiento de la gestión comunitaria; atención a indígenas migrantes o en situación de calle.</i>
---------------------------	---

Fonte: D'ELIA; QUIROZ, 2010.

QUADRO 20 – ÁREA DE ECONOMIA SOCIAL

<i>Misión Vuelvan Caras</i>	<i>Transformar las relaciones del capitalismo dependiente mediante la expansión del modelo cooperativo. Comprende aumentar el número de organizaciones cooperativas productivas en el país, principalmente las agrícolas, así como conformar una red de Núcleos de Desarrollo Endógeno (NUDE) para la formación y operación de estas cooperativas.</i>
<i>Misión Pilar</i>	<i>Desarrollo del sector de la pequeña minería sin alterar el equilibrio ambiental. Contribuye a frenar la dependencia del petróleo y la apropiación por parte de las empresas transnacionales de las áreas mineras más productivas del país.</i>

Fonte: D'ELIA; QUIROZ, 2010.

Desta forma, a partir de 2004, o governo utilizou-se das missões⁵¹ como alavanca política para ganhar as eleições de 2006. Assim “las misiones se convirtieron en una estrategia para consolidar la conexión obtenida entre el proyecto

⁵¹ Após esta data surgem novas missões sociais, como: *Misión Che Guevara*, (2007) substituiu a *Misión Vuelvan Caras*; *Misión Negra Hipólito* (2006); *Misión Amor Mayor* (2011); *Misión Revolución Energética* (2007); *Misión Agro Venezuela*; *Gran Misión Hijos de Venezuela*; *Gran Misión Saber y Trabajo*; *Misión Sonrisa*; *Misión Música*; *Misión Madres del Barrio*; *Misión Identidad*; *Misión José Gregorio Hernández*; *Misión Cultura Corazón Adentro*; *Misión Árbol e Misión Ciencia* (VENEZUELA, 2012c).

político y las comunidades, pasando por encima de las políticas y los controles de las instituciones del Estado” (D’ELIA; QUIROZ, 2010, p. 9).

As disposições do poder Executivo interpretaram a implementação das missões em três aspectos: primeiro como forma de desburocratizar os organismos públicos; segundo, como uma maneira de priorizar e organizar a base popular; e, terceiro, aliar o trabalho das missões à redução dos déficits sociais no atendimento das necessidades coletivas da população.

Diante destes programas sociais, os programas educativos ganham maior alcance social, os quais serão descritos a seguir.

2.4.3 Missões Educativas Bolivarianas

Os programas sociais de alfabetização e continuação dos estudos na EJA são: Missão Robinson I, Missão Robinson II, Missão Robinson III, Missão Ribas e Missão Sucre.

O objetivo geral destas missões tem como fim exclusivo “*incluir a jóvenes y adultos quienes por mucho tiempo han estado fuera del sistema escolar formal en educación básica, media y superior*” (REGNAULT, 2008, p. 51). Para tanto, abordam distintas fases de escolarização: alfabetização, escolarização primária (primeira etapa de educação de adultos – primeiro ao sexto semestre), escolarização secundária (segunda etapa de educação de adultos – sétimo ao décimo segundo semestre), educação superior e especialização universitária (ILDIS, 2006).

Os objetivos específicos de cada missão, atribuídos a instituição responsável, e a população a ser atendida em cada programa, são apresentados no quadro 21:

QUADRO 21 – OBJETIVOS DE LAS MISIONES POR INSTITUCIÓN

<i>Institución Responsable</i>	<i>Nombre del programa</i>	<i>Objetivo</i>	<i>Beneficiario</i>
<i>Ministerio de Educación y Deportes y Organismos Adscritos</i>	<i>Misión Robinson</i>	<i>Robinson I: Enseñar a leer y escribir a un millón de venezolanas en el lapso de un año.</i> <i>Robinson II: Facilitar la culminación de la educación básica para la población alfabetizada.</i>	<i>Personas analfabetas</i>
<i>Petróleos de Venezuela (PDVSA)</i>	<i>Misión Ribas</i>	<i>Incluir en el sistema educativo a todas aquellas personas que no hayan podido terminar el bachillerato⁵².</i>	<i>Toda la población venezolana.</i>

⁵² *Bachillerato* em determinados países se refere à educação secundária, o que equivale no Brasil ao ensino médio. No caso da Venezuela, este nível de ensino, que antecede ao nível superior, é tratado nos artigos 23 e 24 da LOE/1980 e no artigo 25 da LOE/2009, para maiores informações consultar os

		<i>Facilitar la incorporación de estas personas en el aparato productivo nacional y al sistema de educación superior.</i>	
<i>Ministerio de Educación Superior y Organismos Adscritos</i>	<i>Universidad Bolivariana de Venezuela</i> <i>Misión Sucre</i>	<i>Favorecer la igualdad de oportunidades para estudiantes socialmente desfavorecidos.</i> <i>Programa no permanente orientado a la incorporación en la educación superior de todos los ciudadanos no admitidos en ninguna educación superior.</i> <i>Promover la reflexión, discusión e implantación de un nuevo modelo educativo universitario.</i>	<i>Estudiantes socialmente desfavorecidos</i> <i>Bachilleres no admitidos en ninguna instancia de educación superior oficial</i>

Fonte: SITAN, 2006. In: REGNAULT, 2008, p. 88.

Com a finalidade de expandir o horizonte de crescimento econômico e oportunidade dos cidadãos envolvidos na Missão Robinson, foi planejada a *Misión Robinson Productivo*, que consiste em

[...] *la inclusión del componente socio-productivo a la formación académica impartida en los ambientes de aprendizaje, como mecanismo que contribuye al mejoramiento y bienestar socio-económico del colectivo, en pro del desarrollo del nuevo modelo económico socialista del país* (VENEZUELA, 2012b).

Em março de 2004, foi criada a *Fundación Misión Robinson*, tal fundação tem estrutura e orçamento próprio, deixa de ser de responsabilidade do INCE e passa a coordenação do MECD através da *Dirección de Educación de Jóvenes, Adultos y Adultas*, onde os recursos provêm da empresa estatal Petróleos de Venezuela S.A (PDVSA) (ILDIS, 2006). A economia da Venezuela, na primeira metade do século XX, sofreu grandes transformações com a descoberta de petróleo, em 1922, sendo que após seis anos, em 1928, o país se tornou o maior exportador e segundo produtor mundial de petróleo, fato que manteve a Venezuela na liderança da exportação até 1970 (SADER, 2006).

Ainda em dezembro de 2004, por ordem do presidente da República, foi criado o *Fondo de Apoyo Solidario* (FAS) com o propósito de ajudar a todos os envolvidos nas missões educativas bolivarianas: *patriotas*, facilitadores, coordenadores, supervisores e familiares diretos em matéria de saúde e assistência social (VENEZUELA, 2012b).

Outro suporte para a implementação das missões foi a criação da *Fundación Samuel Robinson* (FSR), em 14 de março de 2005, pelo decreto presidencial nº

referidos documentos legais. Os documentos internacionais se referem a este nível de ensino na Venezuela como *educación secundaria*.

3.524 e publicado na Gazeta Oficial de 15 de março de 2005, sob o nº 38.147 (VENEZUELA, 2012a).

Em 6 de abril de 2005, foi criado o “*Fondo de Apoyo de la Misión Robinson*” (ILDIS, 2006, p. 83) a cargo do MED, com a colaboração de outros organismos venezuelanos.

Em 19 de março de 2006, iniciou a *Missão Robinson Internacional*, cuja intenção é o intercâmbio de experiências na área educativa e desportiva para aqueles países da América Latina e do mundo com interesse em colocar em prática tais programas educativos. Figuram entre estes países: a Bolívia, que iniciou o seu programa educativo em março de 2006; e a Nicarágua, em 2007, com o intuito de superar o analfabetismo em seus territórios (VENEZUELA, 2012b).

Para atingir tal objetivo, foi firmado um convênio de cooperação, denominado *ALBA Educativa*, este conta com o apoio de Cuba. O quadro 22 aponta o impacto da *Misión Robinson Internacional* na Bolívia e na Nicarágua.

QUADRO 22 – IMPACTO DE LA MISIÓN ROBINSON INTERNACIONAL – AVANCE DE LA MISIÓN ROBINSON INTERNACIONAL

País	Población objeto de Estudio 2007	Población atendida	Población por atender
Bolívia	823.256	522.239	301.017
Nicarágua	198.748	125.000	673.748

Fonte: VENEZUELA, 2008a.

A internacionalização deste programa educativo alcançou outros territórios do continente americano como a República Dominicana (ILDIS, 2006) e inclusive o Brasil⁵³. Seguiu avançando para territórios de países desenvolvidos como na Nova Zelândia e na Espanha foi implantado em *Sevilla*, capital da região autônoma espanhola de Andalúcia, por meio da *Fundación De Sevilla*, cujo objetivo geral era “*Iniciar el proceso de erradicación del analfabetismo absoluto y funcional a una población sevillana de 35000 personas, pertenecientes a sectores socioeconómicos desfavorables y excluidos del sistema educativo [...]*” (Castillo *et al.*, 2011, p. 101). Este programa visa atender migrantes e pessoas privadas de liberdade.

⁵³ A partir de octubre de 2005 comenzó la experiencia piloto en tres municipios del Estado de Piauí, utilizando la versión en portugués del programa «Yo sí puedo» («Sim eu posso»). De los participantes que se matricularon, 87 ya fueron alfabetizados, resultado que obtuvo amplia repercusión en los medios locales (OEI, [200-a], p. 92). Também ocorreram reações contrárias à implantação do método no Brasil, a este respeito consultar: <<http://forumeja.org.br/sp/files/mo%C3%A7%C3%A3o1.1.pdf>>.

Segundo Nogueira e Rizzotto, as missões em questão têm significativa contribuição no “resgate da autodeterminação e soberania cultural e tecnológica do povo venezuelano” (NOGUEIRA; RIZZOTTO, 2007, p. 9).

A seguir será apresentada a Missão Robinson I no plano da alfabetização.

a) Missão Robinson I

A denominação dada a Missão Robinson é uma homenagem a Simón Rodríguez, mestre de Simón Bolívar⁵⁴. Samuel Robinson é o nome que Simón Rodríguez passou a usar na Jamaica em 1797. Os alfabetizando que frequentam esta missão são reconhecidos e chamados de *patriotas* e os facilitadores de “*Ejército de la Luz*” (ILDIS, 2006, p. 80). Esta missão foi criada em 2 de junho de 2003⁵⁵ como *Plan Nacional Extraordinario de Alfabetización*.

A Missão Robinson I iniciou em 1º de julho de 2003 (VENEZUELA, 2011b), lançada pelo “*Plan Nacional Extraordinario de Alfabetización Simón Rodríguez*”. Com esta missão, o governo nacional procurou dar uma resposta ao acordo nº 4 do *Compromisso Mundial de Dacar*, ou seja, “alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos” (UNESCO, 2008a, p. 8).

O quadro 23 revela a evolução do número de matrículas do programa Missão Robinson na fase I. Em menos de cinco meses de sua implantação mais de um milhão de analfabetos estavam matriculados no programa:

QUADRO 23 – EVOLUCIÓN DE LA MATRÍCULA DE LA MISIÓN ROBINSON, FASE I, DESDE SU INICIO HASTA OCTUBRE DE 2005

Início (jul-03)	Dic-03	Dic-04	Oct-05
100.343	1.212.226	1.371.595	1.482.543

Fonte: *Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela, 2004. Sala Situacional de la Misión Robinson; MED, 2004 y MED 2005a*, adaptação nossa. In: ILDIS, 2006, p. 88.

Tal missão foi considerada como um esforço de inclusão social e contou com a assessoria de 70 pedagogos cubanos e mais de 100 mil facilitadores voluntários, conhecidos como alfabetizadores comunitários. A formação mínima exigida para

⁵⁴ Bolívar foi o protagonista da independência de países como Venezuela, Bolívia e Equador. Chamado de “O Libertador”, Simón Bolívar [foi um] grande estrategista da luta contra a dominação espanhola na América Latina. Lutava pelo ideal de integração do continente (OURIQUES, 2005).

⁵⁵ Publicado pela primeira vez o Decreto nº 2.434 em Gazeta Oficial nº 37.702, com posterior modificação e publicação em 13 de junho de 2003 em Gazeta Oficial nº 37.711.

estes facilitadores era a educação básica (primária) concluída (ILDIS, 2006). A *Misión Robinson I* tem como objetivo:

[...] enseñar a leer y escribir a un millón y medio de venezolanos identificados en situación de analfabetismo y como objetivos específicos los de formar ciudadanos libres, enseñándolos a leer y a escribir, y eliminar el analfabetismo existente en la población venezolana (ILDIS, 2006, p. 83).

A magnitude deste método fez com que o mesmo fosse premiado em “2002, 2003 e 2006 com o prêmio *Alfabetización Rey Sejong* da [...] UNESCO” (DÍAZ; SOUZA, 2009, p. 88).

Após a implementação do programa Missão Robinson I, foram alfabetizadas na Venezuela 1.482.543 pessoas. Desta forma, o país declarou-se território livre do analfabetismo⁵⁶, em 28 de outubro de 2005 (REGNAULT, 2008, p. 16). De acordo com notícia veiculada na página do INEP/Brasil,

*Fue propicia la celebración del 239 aniversario del natalicio de Simón Rodríguez con una ofrenda floral en el Panteón Nacional, por parte del Ministerio del Poder Popular para la Educación, entre otras de las autoridades, para recordar también que hace tres años, **el presidente de la República, Hugo Chávez Frías, declaró, en acto oficial celebrado en la Asamblea Nacional, a Venezuela como Territorio Libre de Analfabetismo*** (BRASIL, 2005b, grifo nosso).

Conforme nota no site do *Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y Información* (MInCI), tal fato foi reconhecido pelo embaixador Koichiro Matsuura, Diretor Geral da UNESCO (entre 1999 e 2009), quando do envio de uma carta ao governo bolivariano, fazendo referência ao acontecimento:

*El día de hoy, 28 de octubre de 2005, significa **un exitoso hito para Venezuela** en sus esfuerzos para la creación de una sociedad alfabetizada. Al declararse ‘Territorio Libre de Analfabetismo’, **Venezuela está realizando su más relevante contribución en nuestra marcha común hacia la Educación para Todos o EPT. Los logros alcanzados por la Misión Robinson no habrían sido posibles de no contar con la voluntad política y el apoyo al más alto nivel y, en cuanto a ello, el Presidente Hugo Chávez Frías merece una calurosa felicitación*** (MATSUURA, 2005, grifo do autor).

Neste mesmo dia é decretado “*Dia Nacional da Alfabetização*” na Venezuela.

⁵⁶ Segundo a UNESCO, um território com até 4% de analfabetismo é considerado território livre do analfabetismo.

Tão pronto solicitado pelo governo, a professora cubana, Leonela Inés Relys Díaz, criou o método “*Yo sí puedo*”, desenvolvido pelo *Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño* (IPLAC), o mesmo foi transplantado e adaptado para a Venezuela. Saviani e Georgen enfatizam que

[...] não se trata [...] de copiar experiências alheias, de importar soluções prontas, geradas em outros contextos, mas de buscar, pelo conhecimento da alteridade, formas mais adequadas, originais e seguras de solucionar os próprios problemas (SAVIANI; GEORGEN, 2000, p. 16).

Este método tem como público-alvo o adulto analfabeto maior de 15 anos. Tal programa, após o processo de alfabetização, foi adotado para dar continuidade aos estudos ao longo da vida. O governo disponibilizou como política de continuidade aos estudos, os programas educativos: Missão Robinson II, Missão Robinson III, Missão Ribas e Missão Sucre (REGNAULT, 2008).

A população indígena e a população em situação de privação de liberdade são beneficiárias dos programas oferecidos pelas missões educativas (ILDIS, 2006).

O método “*Yo sí puedo*” se divide num total de 65 aulas, e se efetiva através de vídeos e cartilhas, as quais retratam fielmente as imagens expressas nas aulas através dos vídeos, enquanto os alfabetizandos são auxiliados pelos facilitadores (ILDIS, 2006).

Díaz enfatiza que tal cartilha é um material simples que utiliza logotipos de caráter universal, assim em “*solo 7 páginas se recoge el alfabeto y se establece un algoritmo de trabajo: escuchar observar, escuchar leer, escuchar escribir*” (DÍAZ, 2012) e na fala da autora, a cartilha “*ha tenido en cuenta el dominio que tienen los iletrados de la lengua oral, subsidiaria de la escrita y la experiencia que han adquirido en el desarrollo de la vida práctica*” (DÍAZ, 2012).

Para comprovar a eficiência do método, um plano-piloto de alfabetização foi testado com 373 pessoas, em situação de analfabetismo, provenientes de Caracas, Vargas e Aragua, com o objetivo de validar o método de ensino e obter resultados positivos (ILDIS, 2006).

O plano-piloto teve uma taxa de evasão que ficou na casa de 7%. Os problemas que se apresentaram eram relacionados com: “*a) el hambre, ya que son los más pobres quienes están siendo atendidos a través de esta misión; b) problemas de visión y/o audición; c) las enfermedades de todo tipo, y d) en pocos casos problemas de adicción al alcohol*” (ILDIS, 2006, p. 82).

Como forma de resolver o problema de visão dos alfabetizandos, tomou-se como decisão:

[...] iniciar una campaña de exámenes médicos de la vista, se repartieron 300 mil lentes en forma gratuita y se conformó un equipo médico para evaluar y prestar atención médica a los participantes [...] Durante el año 2005 también se contabilizan unos 50.403 pacientes venezolanos trasladados a Cuba para ser intervenidos en ese país por problemas oftalmológicos a través de la Misión Milagro (ILDIS, 2006, p. 82, 35).

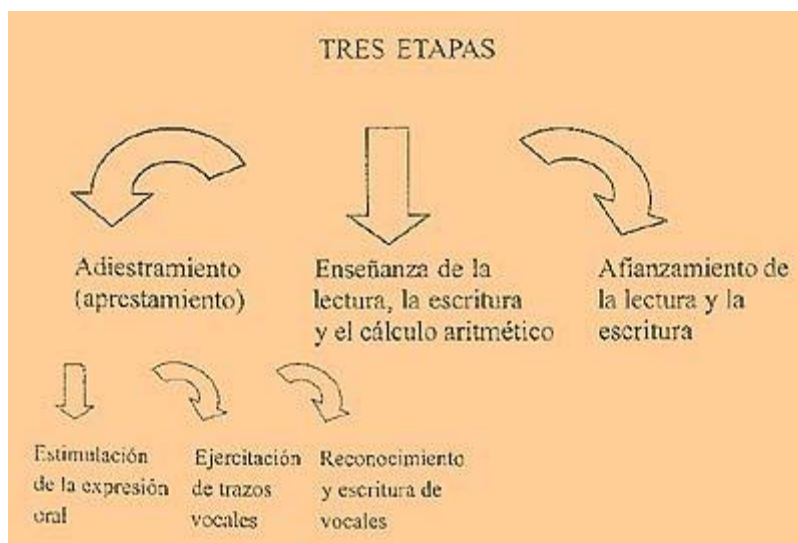
Experiências de vida de venezuelanos sobre a operação de cataratas realizada em Cuba e a importância de tal fato para o retorno e a concretização dos estudos são destacadas a partir destes depoimentos:

Soy atrevido, y lo adelante lo seré más. Mi esposa y yo estamos matriculados en la Misión Robinson I. Yo casi no he podido avanzar por mi limitación, pero ahorita es otra cosa [...] (TREJO, 2004, p. 98).
Antes de salir, le había pedido permiso por poco más de tres meses a mi profesor de la Misión Robinson II. Por supuesto que después me reincorporaré y no será la última tarea educativa. Como ven soy beneficiaria de los programas de Salud y Educación [...] (ROSALES, 2004, p. 130).
[...] Mi señora está encantada, a Fanny le midieron la vista, le pusieron lentes y le arreglaron la dentadura. [...] Ahora está estudiando en la escuela de Vuelvan Caras y en la Misión Ribas y haciendo un curso de promotora de salud [...] (BARRERA, 2004, p. 90).
Yo no veía hacia los lados, apenas tenía campo visual. El bachillerato lo hice entre 1990 y 1995 con mucha voluntad [...] me tomé un tiempo, y en julio de 2003 fui operado en la Clínica Internacional de Retinosis Pigmentaria Camilo Cienfuegos, en La Habana [...] Digo que para estudiar no importa la edad, además, solo tengo 52 años. Así que también he pensado incorporar-me a la Misión Sucre y hacerme de una carrera universitaria, quizás agente de Aduana o licenciado en idioma Inglés [...] (VALLADARES, 2004, p. 71, 72, 73).

Entre as inúmeras vantagens do método, Díaz (2012) ressalta a possibilidade desta metodologia em oferecer ensino a um grande número de pessoas ao mesmo tempo, tornando-o mais econômico e de fácil acesso, pois não necessita de um local específico, podendo ser ministrado em uma casa que possua condições técnicas para instalar o vídeo e o televisor além de não necessitar de um grande número de profissionais.

O método consiste em três etapas: “*adiestramiento, enseñanza de lecto-escritura y consolidación de lo aprendido*” (ILDIS, 2006, p. 85). A figura 01 representa as três etapas do método cubano “*Yo sí puedo*”:

FIGURA 01 – ETAPAS DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA



Fonte: DÍAZ, 2012.

A etapa de *adiestramiento* consiste em atividades de “*practicar, entrenar, preparar al participante para aprender a leer y escribir*” (ILDIS, 2006, p. 85). O alfabetizando deve cumprir as dez primeiras lições, que estão divididas da seguinte forma:

Las cinco primeras permiten: la familiarización, el desarrollo de la expresión oral y de habilidades psicomotoras y el aseguramiento de la representación gráfica de los números del 0 al 30. Las cinco clases restantes están dirigidas al estudio de las vocales (ILDIS, 2006, p. 85).

A etapa seguinte, de *lecto-escritura*, desenvolve-se em 42 aulas (ILDIS, 2006). Nas 23 primeiras se aprende cada dia uma nova letra ou fonema até completar o abecedário, assim:

Se comienza por el estudio de las vocales: a-1, e-2, i-3, o-4, u-5 y, posteriormente de las consonantes, en el siguiente orden: l-6, r-7, f-8, m-9, c-10, p-11, t-12, v-13, s-14, n-15, rr-16, q-17, y-18, d-19, b-20, h-21, ñ-22, ch-23, j-24, x-25, ll-26, z-27, g-28, k-29, w-30 (DÍAZ, 2012).

Nas 19 aulas restantes vão se introduzindo as dificuldades do idioma, como as combinações de sílabas. Com o avanço destas aulas introduz-se novos elementos, como o reconhecimento de uma figura associada a uma palavra, a apresentação de uma ideia ou uma oração (ILDIS, 2006).

A partir do momento que o alfabetizando domina a grafia, a letra cursiva é introduzida como um dos objetivos da pós-alfabetização consolidando e fixando os

conhecimentos adquiridos ao longo do processo de ensino. Para esta etapa são reservadas as últimas 13 aulas como forma de verificação do aprendizado, sendo que as duas últimas são destinadas para exercícios de redação. Cada aula tem como duração 2 horas distribuídas de tal maneira que:

[...] los primeros 5 minutos sean utilizados para motivar a los participantes, controlar la asistencia y conocer las dificultades que puedan haber presentado en el aprendizaje o en su vida personal. Los siguientes 30 minutos se dedican a la clase televisiva, posteriormente 15 minutos para el intercambio activo y 10 minutos de receso o cambio de actividad. Luego en los 30 minutos siguientes se repite la actividad con la clase televisiva (15 min) y se dedica otros 15 minutos para el intercambio y análisis (ILDIS, 2006, p. 85).

Como política de reforço, estímulo e aperfeiçoamento as pessoas que participaram desta etapa educativa receberam uma biblioteca familiar com volumes de narrativas como parte do material didático. Assim, os estudantes mantêm contato direto e permanente com a leitura renovando dia a dia o hábito de ler, ou seja, “dois milhões e meio de Bibliotecas Familiares, contendo 25 livros cada uma, foram distribuídas aos graduados da Missão Robinson I, em 2004-2006” (UNESCO, 2009, p. 68).

Tal missão se desenvolve em espaços alternativos denominados de “ambientes”, podendo ser nas próprias comunidades, desde salas de aula em escolas ou repartições públicas do governo, bem como em centros comunitários. Cada classe escolar conta com 20 alunos (ILDIS, 2006).

Eventualmente, recomenda-se que tenha aulas aos sábados e domingos sempre que necessário para consolidar ou reforçar os conteúdos, não se aconselha passar para uma nova lição sem o domínio do conteúdo anterior (ILDIS, 2006).

Os facilitadores do programa devem conhecer muito bem cada aluno para que o trabalho flua de forma positiva e renda bons resultados. Para tanto, antes de iniciar o processo de ensino, é necessário fazer uma classificação dos participantes para estabelecer em que nível cada aluno se encontra: iletrados puros; semi-iletrados e iletrados especiais. Para isso, utiliza-se de avaliações nas formas diagnóstica; formativa e somativa (ILDIS, 2006).

Segundo ILDIS, estão relacionados com as missões outras instituições como a *Radio Nacional de Venezuela*, “a través de la cual se transmite todos los días

jueves a las 10:00 a.m. un programa llamado ‘Alfabeticemos con Misión Robinson’” (2006, p. 85) e o *Instituto Nacional de Tierras*.

Como continuidade do processo de alfabetização, os egressos do programa e a população com pouca escolaridade são encaminhados para a Missão Robinson II, descrita a seguir.

b) Missão Robinson II

Em 15 de setembro de 2003, por meio do Decreto nº 2.602 publicado na Gazeta Oficial nº 37.775, foi criado o *Plan Extraordinario de Prosecución Educativa al Sexto Grado*. A Missão Robinson II tem como finalidade dar continuidade à segunda fase do processo de escolarização, cujo propósito é:

[...] a formación hasta 6º grado de los recién alfabetizados por la Misión Robinson I, así como de toda la población que ha dejado sus estudios de educación básica incompletos y ha decidido reingresar al sistema educativo (ILDIS, 2006, p. 84).

Iniciada em 28 de outubro de 2003, tem como estratégia pedagógica o método “*Yo sí puedo seguir*”, este é um recurso audiovisual no qual se desenvolveu um ensino de forma rápida e flexível apoiado em um folheto denominado “*Ya puedo leer*”, e cada ambiente de estudo conta com 15 alunos. As *videoclasses* duram 45 minutos, sendo 40 minutos de conteúdo e 5 minutos para a discussão (ILDIS, 2006, p. 80, 84).

O plano-piloto teve início em 16 de setembro de 2003, na tentativa de corrigir possíveis falhas antes do lançamento oficial do método. Os objetivos gerais e específicos dessa missão são:

[...] lograr la prosecución escolar hasta el sexto grado de educación básica de aquellos venezolanos que fueron alfabetizados en la primera etapa de la misión y de aquellos que hasta el momento no habían alcanzado el sexto grado de educación básica (ILDIS, 2006, p. 83).

Os objetivos específicos são: “*garantizar la consolidación de los conocimientos adquiridos durante la alfabetización y ofrecer otras oportunidades de formación en varios oficios*” (ILDIS, 2006, p. 83).

Um milhão e meio de pessoas estavam matriculadas neste programa até o ano de 2005. Este número corresponde à metade dos egressos da Missão Robinson

I e a outra metade corresponde às pessoas com pouca escolaridade evadidas da educação primária tradicional, somando assim o contingente dos educandos envolvidos nesta etapa do programa. Esta missão tinha como meta *“lograr que 3 millones de venezolanos alcanzasen el cuarto grado para julio de 2004 y que ese mismo grupo completase la formación hasta el sexto grado para julio de 2005”* (ILDIS, 2006, p. 83).

A duração dos estudos nesta missão estava prevista para ser concluída em dois anos pelos educandos. Igualmente ao programa anterior, existe a figura de um supervisor atuando juntamente com os facilitadores. A preparação das aulas com o vídeo e a utilização do material impresso é semelhante ao da Missão Robinson I, o facilitador atua como um monitor do programa acompanhando o processo junto aos alunos (ILDIS, 2006).

Então neste método também se utilizou o vídeo, a televisão e os folhetos de apoio como estratégias educativas. Opera em dois blocos de estudos, cada qual com um total de 300 aulas. Desta forma, *“se imparten dos clases a la semana y el curso tiene una duración de diez meses, o que supone la culminación del proceso de formación hasta el sexto grado en dos años”* (ILDIS, 2006, p. 86). O primeiro bloco assegura que os participantes não voltem ao analfabetismo pelo desuso dos conhecimentos adquiridos anteriormente.

Como o método acontece por meio de *“videoclases”*, um dos problemas encontrados para o funcionamento destas missões, tinha a ver com:

[...] la necesidad de flexibilizar el uso del video pues en materias como matemáticas, inglés e informática, los participantes han debido recurrir a profesores externos pues la dinámica de las videoclases no garantiza el afianzamiento de los conocimientos (ILDIS, 2006, p. 101)

Uma vez que disciplinas como as de matemática, inglês ou informática, podem requerer um domínio maior de outros códigos de linguagem e no uso de materiais específicos como: calculadoras, dicionários bilíngues e computadores, bem como muitas vezes existe a necessidade de recorrer a aulas particulares. Estas opções acarretam custos adicionais e nem sempre os alfabetizando e os educandos com pouca escolaridade possuem em casa ou podem adquirir de imediato estes bens e serviços (ILDIS, 2006).

Quanto aos facilitadores do programa também foram evidenciados alguns problemas como:

[...] alta rotación, falta de orientación e inducción antes de incorporarse a sus funciones y, en algunos casos, escaso dominio de las asignaturas impartidas, lo que les impide asumir una de sus principales funciones como es la de aclarar a los participantes cualquier duda que surja sobre los contenidos de las videoclases (ILDIS, 2006, p. 101).

A pouca flexibilidade do uso do método em sala de aula para se ajustar ao ritmo dos alunos também foi observada como um dos problemas. Isso ocorria pela impossibilidade de parar o vídeo e obter as explicações do facilitador neste momento, uma vez que nem sempre os manuais mostram os conteúdos na mesma ordem que estão no vídeo e finalmente o curto tempo de reflexão sobre o aprendido (ILDIS, 2006, p. 179).

Ainda como garantia do cumprimento do direito à educação, foi implementado o programa Missão Robinson III, dentro das políticas da EJA, o qual será descrito a seguir.

c) Missão Robinson III

A Missão Robinson III foi anunciada em 30 de outubro de 2005 pelo presidente Chávez durante o programa *Aló Presidente* n° 238. Segundo o ILDIS, *“[...] la fase III de la misión Robinson consistirá en la promoción del hábito de leer”* (2006, p. 83), conforme as intenções de Chávez, e nas palavras do próprio presidente esta fase seria de *“lectura, lectura y mas lectura. Todo el mundo a leer, de Simón Rodríguez a Paulo Freire”* [...] (CHÁVEZ, 2005).

Esta missão é destinada as pessoas que não desejam continuar os seus estudos em níveis mais avançados de ensino. Assim, é assegurada a promoção da leitura e a capacitação em ofícios. Esta terceira fase da missão se constituiu em círculos de trabalho e de estudos. Surgiu em setembro de 2006 como um espaço para análise, reflexão e debate de temas políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais da atualidade (VENEZUELA, 2012b).

Ao findar as etapas de estudo da Missão Robinson I e II e após receber os certificados de conclusão dos estudos, conforme notícia na página da *Agencia Popular Alternativa de Noticias (APORREA)* *“Misión Robinson entregó este martes certificados de aprobación de lectura y escritura a 520 personas, mientras que otros mil 953 recibieron diplomas de culminación del sexto grado”* (APORREA, 2009), os

alunos são encaminhados a Missão Ribas para darem início ao *bachillerato*, cujo programa será descrito a seguir.

d) Missão Ribas

José Felix Ribas é homenageado neste programa educativo, pelas intensas lutas que participou em favor da libertação da Venezuela, já que este militar venceu uma importante batalha para o processo de emancipação da Venezuela. A missão foi criada em 16 de outubro de 2003, por meio do Decreto n° 2.656 publicado em Gazeta Oficial n° 37.798, os alunos que participam deste programa são reconhecidos e chamados de “*vencedores y vencedoras*” (ILDIS, 2006, p. 92).

Com essa missão, o governo venezuelano atende ao compromisso n° 3 do *Marco de Ação de Dacar*, para “assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através do acesso equitativo a programas apropriados e de treinamento para a vida” (UNESCO, 2008a, p. 8). Os principais objetivos desta missão são:

[...] elevar el nivel educativo de la población venezolana comprometida con el principio de justicia social consagrado en la Constitución de 1999 y el de proporcionar a los ciudadano/as que no han podido culminar sus estudios de bachillerato, la oportunidad de ingresar a un sistema educativo no excluyente y de calidad, que facilite su incorporación al aparato productivo nacional y al sistema de educación superior, mejorando su nivel de vida (ILDIS, 2006, p. 91).

Tal programa é destinado aos aspirantes ao *bachillerato* para concluir posteriormente seus cursos de nível superior. Os objetivos específicos são:

- *Incorporar a la población excluida al sistema de educación formal de básica y media diversificada.*
- *Lograr que todos los venezolano/as sean bachilleres, impulsando así un nuevo proyecto educativo nacional que en forma sistemática coadyuve a la transformación del país.*
- *Democratizar la educación dentro de un marco de integración nacional, garantizando el acceso a un sistema educativo de calidad para todos los venezolanos.*
- *Proporcionar a la población venezolana acceso y participación a un sistema educativo sin exclusión y de calidad, que facilite su incorporación al aparato productivo nacional y al sistema de educación superior, mejorando su calidad de vida a corto y mediano plazo (ILDIS, 2006, p. 92).*

Em outubro de 2003, foi criada a *Comissão Presidencial de Participação Comunitária* para executar o *Plan Extraordinario Misión Ribas*, coordenada pelo *Ministerio de Energía y Minas*. A Missão Ribas contou desde o seu início, em novembro de 2003, com um milhão de cidadãos inscritos que poderiam obter em dois anos seu título. Em 2006 formaram-se 168 mil alunos (ILDIS, 2006).

Da mesma forma que as missões educativas anteriores, as lições transmitidas em vídeos possuem um correspondente em cartilhas e cadernos de exercícios da disciplina estudada, constituindo-se em ferramentas pedagógicas para a garantia da efetivação da política. O processo é todo acompanhado por facilitadores (ILDIS, 2006).

Em 11 de agosto de 2004, por meio do decreto n° 3.048 publicado na Gazeta Oficial n° 37.999, foi criada a *Fundación Misión Ribas* cuja função principal é “*administrar los recursos necesarios para ejecución de los programas y proyectos destinados al desarrollo de la misión*” (ILDIS, 2006, p. 92).

As tarefas se estruturam tendo como referência o perfil do novo cidadão venezuelano. Espera-se que ele seja um novo sujeito histórico, protagonista e corresponsável, um “republicano bolivariano”, dentro do ideário bolivariano proposto por Chávez. Desta forma, os componentes curriculares destinam-se à formação da cidadania nos marcos da “refundação da república”; ao componente comunitário e sociolaboral; e à orientação laboral. Nogueira e Rizzotto apresentam os temas gerais e constitutivos:

Os temas gerais voltados para a formação da cidadania são: identidade e soberania, cidadania e participação, direitos humanos, novo estado e educação ambiental. Os temas constitutivos de todo o programa são: filosofia humanista, ideário bolivariano (princípios de cooperação, solidariedade, convivência, bem comum, unidade, autodeterminação e integração), Constituição da República Bolivariana da Venezuela, linhas gerais do Plano de desenvolvimento de 2001-2007, desenvolvimento endógeno soberano e sustentável (NOGUEIRA; RIZZOTTO, 2009, p. 115).

Neste contexto, realizam-se as *assembleias comunitárias bolivarianas*, que devem se consolidar como um espaço para a tomada de decisões e para o desenvolvimento do componente comunitário e sociolaboral ao longo de todo o estudo. A finalidade é formar cidadãos bolivarianos preparados para “formular, executar e avaliar projetos comunitários e sociolaborais no marco das políticas públicas e impulsionar a economia solidária para a concretização dos fins da

República” (NOGUEIRA; RIZZOTTO, 2009, p. 115). A orientação laboral se encontra voltada ao propósito de orientar e facilitar a concretização do trabalho e do emprego.

A Missão Ribas, juntamente com as demais missões educativas, ao utilizar os recursos tecnológicos como a televisão e o vídeo, se articulam como estratégias do método de educação a distância, conforme Valentini e Nogueira:

[...] implementada também por métodos de educação presencial, cuja estratégia pedagógica é a distância, pois, em sala de aula, os alunos assistem aos vídeos e acompanham o conteúdo em cartilhas e/ou cadernos de exercícios da disciplina estudada, sempre acompanhados de facilitadores. Após dois anos, os alunos desta Missão recebem o título correspondente ao *bachiller* da LOE de 1980 que, na formação em âmbito brasileiro, corresponde ao ensino médio. Nessa Missão há também a possibilidade de continuidade dos estudos através de uma formação especializada técnica, com duração de três anos [...] (VALENTINI; NOGUEIRA, 2009, p. 4, *italico nosso*).

Também foram criadas: a Missão Ribas Integral e os programas Missão Ribas Produtiva, que contribuiu para a formação de 297 cooperativas no país cujo objetivo é “*coordinar y ejecutar acciones que procuren la orientación laboral y de empleo de vencedores y vencedoras*” (DESARROLLO SOCIAL, 2010, p. 177) e o programa Missão Ribas Técnica, o qual oferece uma alternativa mais curta para aqueles que não querem prosseguir os estudos universitários (D’ELIA; CABEZAS, 2008, p. 13) podendo terminar seus estudos como técnico médio em diversas áreas industriais em dois anos (DESARROLLO... 2010, p. 177); também foram criadas a Missão Ribas Social e a *Misión Ribas-Reconversión Minera*.

A Missão Ribas está articulada com a Missão Sucre, “*ya que se procura que los egresados de la Misión Ribas continúen estudios universitarios*” (ILDIS, 2006, p. 98). Assim ao concluir esta etapa de estudo, os egressos são encaminhados à universidade por meio do programa denominado Missão Sucre, descrito a seguir.

e) Missão Sucre

Antonio José de Sucre, que dá nome a essa missão, é um grande herói da independência da Venezuela. Os alunos que participam da Missão Sucre são reconhecidos como “*triunfadores*”.

Em 8 de setembro de 2003, foi criado *Plan Extraordinario Mariscal Antonio José de Sucre* pelo decreto 2.601, tendo como meta o acesso ao nível universitário,

fechando assim o ciclo de formação da educação escolar, promovido por este conjunto de ações educativas destinadas aos indivíduos que tiveram o acesso ao ensino superior tradicional negado. Isso não tem sido diferente na maioria dos países da América Latina e Caribe, assim como no Brasil. Conforme ILDIS:

En efecto, diversos estudios concuerdan en afirmar que el ingreso a la educación superior favoreció a los sectores con mayores ingresos, a la población de las grandes ciudades y a los estudiantes provenientes de planteles privados. A la par de este fenómeno, la educación superior de gestión oficial disminuyó sensiblemente su participación en favor de la educación de gestión privada (2006, p. 104).

Os sistemas de seleção e admissão aplicados àqueles que desejam ingressar na universidade, no âmbito formal após concluir os estudos secundários em idade adequada, têm sido questionados, principalmente no que se refere ao ponto sobre a discriminação social, pois acaba “*evidenciándose que los resultados de las pruebas tienden a favorecer a los estudiantes de mayores recursos socioeconómicos*” (ILDIS, 2006, p. 104).

A Missão Sucre está articulada com os programas da *Universidad Bolivariana de Venezuela* (UBV), desde a sua abertura em 2003. A universidade elabora os programas a serem cursados pelos estudantes da Missão Sucre, os quais devem estar em concordância com as reais necessidades e carência de cada localidade, “por isso há sempre a preocupação em se criar os cursos em cada comunidade conforme suas necessidades, onde o recém-formado possa atender às demandas locais” (VALENTIN; NOGUEIRA, 2009, p. 5).

Para sua execução, foi realizada a municipalização da educação superior em espaços denominados de aldeias universitárias. Conforme Valentini e Nogueira:

[...] estão sendo criadas, em todo território nacional, as chamadas aldeias universitárias. Essas aldeias são espaços de inclusão (espaços como igrejas, escolas, espaços da comunidade, também são utilizados para a formação dessas aldeias) onde se gera um processo de formação e transformação em correspondência com o perfil do novo profissional que se deseja formar, comprometido com o projeto Bolivariano na construção do socialismo do século XXI (VALENTINI; NOGUEIRA, 2009, p. 5).

Foi realizado um trabalho amplo de disseminação das aldeias universitárias por todas as províncias e municípios. As ferramentas de ensino ainda são as mesmas utilizadas nas missões anteriores, ou seja, se faz a distância através de vídeos, ou seja, se utiliza “a estratégia de materiais e vídeos onde o aluno é

acompanhado por um professor assessor, concluindo sua formação em nível superior após dois anos de participação no programa/curso” (VALENTINI; NOGUEIRA, 2009, p. 5).

Tal municipalização não deve ser entendida como transferência de responsabilidades ou ausência de financiamento por parte do governo, mas como um meio de atingir um número maior de indivíduos que estavam fora do ensino superior. Nogueira e Rizzotto (2007) esclarecem que “permanece a responsabilidade de uma coordenação nacional centralizada nos aspectos do financiamento e das orientações pedagógicas, portanto, não são os Municípios que realizam o ensino superior” (NOGUEIRA; RIZZOTTO, 2007, p. 14).

Existem três modelos de aldeias universitárias que respondem a cada particularidade das regiões ou localidades onde estão inseridas e como critérios empregados para a definição do local que serão implantadas, seguem a *“potencialidad de la población a atender, la necesidad de los programas en las regiones o localidades y el número de instalaciones de educación superior existentes”* (ILDIS, 2006, p. 109).

Assim se definem os três modelos de aldeia: Modelo A – composto por 06 aulas; Modelo B – composto por 12 aulas e Modelo C – composto por 18 aulas. Cada modelo de aldeia conta com aula de informática, sala de multiusos, direção, secretaria, sala de espera, praça cívica, estacionamento, módulos de serviços e sanitários (ILDIS, 2006).

Os objetivos da Missão Sucre estão assim definidos:

- *Facilitar la incorporación y prosecución de estudios en la educación superior de todos los y las bachilleres que, a pesar de sus legítimas aspiraciones y plenos derechos, no han sido admitidos o admitidas en ninguna institución de educación superior oficial.*
- *Promover la reflexión, discusión, concepción e implantación de un nuevo modelo educativo universitario, con base en los imperativos de la democracia participativa y protagónica, el diálogo con los actores involucrados teniendo como referencia fundamental el proceso histórico, social, político y económico que vivimos* (ILDIS, 2006, p. 108).

Como propósitos, a Missão Sucre deve desenvolver-se a partir de um conjunto de ações, assim descritas:

- *Cuantificar y caracterizar la población de bachilleres que no han podido acceder a la educación superior y diseñar e implantar un Programa de Iniciación Universitaria (PIU) que favorezca el tránsito de los bachilleres a la*

educación superior. Así mismo, aumentar la matrícula en las instituciones de educación superior.

- *Conformar una red con todas aquellas instituciones y organizaciones que puedan cooperar de manera sustantiva en el desarrollo y la consolidación de la Misión Sucre.*
- *Desarrollar currículos que contribuyan e impulsen el Proyecto de Desarrollo Nacional Endógeno. Para ello se deberá desarrollar un currículo abierto, flexible, dinámico e innovador que permita formular planes y programas de estudio, metodologías y recursos para el aprendizaje, y que prevea la implementación de modalidades de formación como: la presencial, la semi-presencial, la educación a distancia, la no convencional y la acreditación de experiencias, entre otras.*
- *Promover estrategias de transformación del sistema de educación superior, con base en el desarrollo endógeno y sostenible que impacten el nivel local, regional y nacional y simultáneamente corrijan todas aquellas anomalías y desaciertos que han venido caracterizando a este sector educativo (admisión, sesgo social, deserción, calidad de la enseñanza, entre otras) (ILDIS, 2006, p. 108).*

Desta forma, os objetivos e propósitos da Missão Sucre estão em concordância com um plano nacional de acesso a educação universitária cujo caráter estratégico pretende ser:

- 1) *Una alternativa de educación universitaria de vanguardia y con pertinencia social, orientada a la transformación, difusión y aprovechamiento creativo de los saberes y haceres.*
- 2) *Un espacio para la participación y el ejercicio de la ciudadanía. Una estrategia que promueve el desarrollo local, regional y nacional.*
- 3) *Una práctica educativa innovadora que ofrece diversas oportunidades y modalidades de estudio que favorecen el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes orientadas a la construcción de una sociedad democrática y participativa (VENEZUELA, 2013c).*

No programa de estudo da Missão Sucre, existe a figura do professor-assessor, responsável por ministrar todas as disciplinas e do professor-tutor, que recebe e orienta os alunos na elaboração de projetos de intervenção, tanto na própria escola como na comunidade. O projeto tem caráter de pertinência social, para tanto, os temas são discutidos em espaços de participação comunitária denominados “*consejos comunales*” (ILDIS, 2006). O processo de estudo está dividido em duas fases. Na primeira, foi implantado o PIU, cuja intenção era a de “*nivelar los conocimientos básicos de los bachilleres inscritos en la Misión como paso previo al inicio de su formación en una carrera profesionales*” (ILDIS, 2006, p. 103). O segundo processo é o de formação de carreira que segue o mesmo modelo de qualquer universidade do país.

A Missão Sucre não só se articula com a Missão Ribas, como também com a *Misión Barrio Adentro*, uma vez que os estudantes da Missão Sucre estão estudando ou pretendem cursar:

Medicina Integral Comunitaria, carrera que ya fue creada por la Misión, pues la meta a nivel nacional es formar 25 mil médicos en esta área para que se incorporen al sistema de atención primaria y a la red asistencial de la Misión Barrio Adentro (ILDIS, 2006, p. 111).

Os resultados dessa articulação foram reconhecidos por personalidades importantes que descreveram o sucesso da implementação deste programa social. O poeta nicaraguense Ernesto Cardenal enalteceu o fato ocorrido:

[...] Hay más de un millón de personas recién alfabetizadas, hay muchos miles de venezolanos que antes no podían ingresar en la universidad y ahora han ingresado, muchos que no recibían ningún servicio médico y ahora lo reciben (CARDENAL, 2004).

Por outro lado, críticas são tecidas contra estes programas de governo, no que se refere a diversos aspectos. Uma vez que no país existem organizações alternativas que de longa data trabalham com a EJA obtendo bons resultados, Herrera afirma que o governo deveria deixar que estas instituições continuassem trabalhando exclusivamente com a alfabetização e com a continuidade dos estudos na área da EJA. Assim, conforme o autor, “*En Venezuela existen organizaciones e instituciones oficiales con gran experiencia y capacidad para atender esos mismos problemas con mejor desempeño y mejores resultados*” (HERRERA, 2010).

Após discorrer sobre os programas educativos da EJA no Brasil e na Venezuela, será apresentado no capítulo III as semelhanças e as diferenças por meio da comparação propriamente dita.

3 ESTUDO COMPARADO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E NA VENEZUELA

O princípio de comparação é a questão do outro, o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro. A comparação é um processo de perceber as diferenças e semelhanças e de assumir valores nessa relação de mútuo reconhecimento. Trata-se de entender o outro a partir dele mesmo e, por exclusão, se perceber na diferença.

Maria Aparecida Ciavatta Franco

O estudo comparado é uma ferramenta muito útil para estudar as políticas educacionais, porém Franco adverte que comparar “não é tão simples [e] nem sempre foi tão claro como parece à primeira vista” (1992, p. 14). É necessário salientar que dois países jamais são iguais, ainda que tenham questões em comum. Isto se deve a inúmeros fatores de ordem política, econômica, social e cultural. Assim, deve-se ter em conta o contexto em que estão inseridos os países em estudo a fim de realizar uma análise cautelosa.

Propõe-se, neste capítulo, realizar o estudo comparado propriamente dito entre os programas de alfabetização descritos anteriormente, desenvolvidos pelo Brasil e pela Venezuela. Antes disso, considera-se oportuno situar os dois países para, em seguida, proceder a comparação. Assim, o estudo apresenta, em primeiro lugar algumas implicações presumíveis dos dados de contexto; em seguida, uma análise possível dos resultados estatísticos dos programas; e por fim, um panorama geral das semelhanças e diferenças em uma análise comparativa, destacando o financiamento, a organização e a gestão dos sistemas e a efetividade e possibilidades de continuidade dos estudos.

Os dois países, apesar de se localizarem na mesma região – ou seja, dentro do continente americano na porção da América do Sul – são bastante heterogêneos. Esta situação está presente no campo educacional e não tem sido diferente na EJA, que também se apresenta como um campo “bastante amplo, heterogêneo e complexo” (CURY, 2000, p. 695). Assim, estudos comparados devem levar em conta estas disparidades ao comparar semelhanças e diferenças.

3.1 Implicações presumíveis dos dados de contexto do Brasil e da Venezuela nos programas de alfabetização

O contexto político, econômico, social e cultural em que os países analisados em questão estão envolvidos legitima a importância da implementação de políticas educativas para o cumprimento da justiça social.

Considerando que Brasil e Venezuela entram oficialmente para a história ocidental a partir do século XV, quando “descobertos” por viajantes da Península Ibérica, o processo de colonização e exploração ocorreu há pouco mais de 500 anos. Nesse processo, portugueses e espanhóis⁵⁷ impuseram seus modos de vida e suas culturas aos povos que ocupavam o continente (FRANCO, 1992), fato que trouxe consequências em todas as áreas, que persistem até os dias atuais.

No campo educacional, a imposição de cima para baixo de uma cultura europeia elitizada, sem interesse na educação dos povos nativos, dos filhos dos colonos e dos escravos aqui trazidos acabou contribuindo por produzir uma das maiores mazelas sociais da humanidade – o analfabetismo absoluto e funcional de milhões de latino-americanos.

A dimensão espacial, interpretada por diferentes autores como Bonitatibus (1989) e Frago (1992), torna-se importante na análise para estudos comparados em educação porque permite um olhar sobre o espaço geográfico e seus elementos físicos (extensão territorial, clima, vegetação, entre outros), que podem influir no âmbito das políticas.

Geograficamente, o Brasil localiza-se no continente americano, na porção centro-oriental da América do Sul, faz divisa a leste com o oceano Atlântico e a oeste com os demais países sul-americanos, com exceção do Chile e do Equador. As fronteiras nacionais estendem-se por 23.086 quilômetros, sendo 15.719 de fronteiras interiores. É considerado o quinto maior país do mundo. Seus pontos extremos são quase equidistantes⁵⁸. De leste a oeste, da Ponta do Seixas na Paraíba até a Serra da Contamana no Acre, possui 4.319,4km; e de norte a sul, do Monte Caburaí em Roraima ao Arroio Chuí no Rio Grande do Sul, se estende por

⁵⁷ Franceses, ingleses e holandeses também “colonizaram” as terras do continente que viria a ser chamado de América.



⁵⁸ Que se situam a igual distância.

4.394,7km. O território nacional é composto por 26 estados, um Distrito Federal e 5.564 municípios (MAGNÓLI; ARAÚJO, 2001).

A Venezuela se localiza ao norte da América do Sul. Faz divisa com o Brasil e a Colômbia ao sul, a leste com a Guiana e o Oceano Atlântico e ao norte com o Mar do Caribe. Além da parte continental, possui 72 ilhas espalhadas pelo Mar do Caribe. A Venezuela possui 912.050 km² de território, uma área consideravelmente menor do que o Brasil. Por outro lado, o Brasil e a Venezuela são países costeiros, tornando significativas suas possibilidades comerciais e de transportes (BRASIL, 1998). A divisão político territorial conta com 23 estados ou entidades, um Distrito Federal e 311 dependências federais. Os estados incluem 336 municípios, e estes por sua vez 1.172 *parroquias*⁵⁹ (REGNAULT, 2008, p. 28).

Desta forma, o Brasil que possui um território mais extenso do que a Venezuela, indica uma necessidade maior de esforços para alcançar todo o seu contingente populacional em idade escolar. Cabe ressaltar que ambos os territórios possuem vegetação e relevo de difícil acesso aos estudantes, que significa mais um obstáculo para a ida e vinda da escola e pode vir a contribuir para o abandono escolar, gerando possíveis alunos da EJA num futuro subsequente.

QUADRO 24 – DADOS ECONÔMICOS E SOCIAIS DO BRASIL E DA VENEZUELA

	BRASIL	VENEZUELA
		
Área	8.515.767,049 km ²	912.050 km ²
População 2001	172.381.455 hab.	23.232.553 hab.
2011	196.655.014 hab.	29.436.891 hab.
PIB 2010	2.088.966 milhões de US\$	391.307 milhões de US\$
PIB per capita 2010	10.716 US\$	13.503 US\$
PNB per capita ^a 1998	US\$ 4610	US\$ 3540
2002	US\$ 2830	US\$ 4080
1998	US\$ 6740 PPC	US\$ 5780 PPC
2002	US\$ 7450 PPC	US\$ 5220 PPC

Quadro elaborado pelo autor

Notas:

^a: Estatísticas do Banco Mundial

⁵⁹ Paróquia é um setor constituído por um conjunto de bairros, tradução de Viviam Nálío Matias de Faria (2009, p. 97) para o texto de Cabrera (2009).

PPC: Paridade de Poder de Compra
 PIB per capita: PIB expresso em termos de dólares internacionais em paridade de poder de compra, dividido pela população a meio do ano.
 Fontes: IBGE/países(2012s); IBGE/Censos Demográficos (1991, 2010) IBGE (2012q), PNUD (2003, 2011); FAO (2005); UNESCO (2006b).

Sobre os dados econômicos, podem-se verificar alguns indicadores importantes. Na Venezuela, desde 2003, por conta da indústria petrolífera, o Produto Interno Bruto (PIB) vem crescendo. Tal fato, publicado em artigos, revela o quanto o governo, subsidiado pela PDVSA, tem investido no país na área econômica e social. Segundo Weisbrot, Ray e Sandoval:

La expansión económica actual [2009] comenzó cuando el gobierno obtuvo el control de la empresa nacional de petróleo en el primer trimestre de 2003. Desde entonces, el PIB real (corregido por la inflación) se ha incrementado por casi el doble, al crecer en un 94,7 por ciento en 5,25 años, lo que equivale a un ritmo anual de 13,5 por ciento (2009, p. 3).

Em relação ao Brasil, a economia do país apresenta um desenvolvimento crescente. Conforme o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) de 2006, para o ano de 2004, o PIB do Brasil foi de 604 (mil milhões de dólares EUA) e 1.507,7 (mil milhões de dólares PPC), o que o situa a frente da África do Sul, da China e da Índia e atrás do México, países em desenvolvimento como o Brasil. O PIB per capita do Brasil em 2004 foi de 3.284 (dólares EUA) e 8.195 (dólares PPC) e o da Venezuela foi de 6.043 (dólares PPC) (PNUD, 2006, p. 284), já em 2009 para o Brasil foi de 10.367 e para a Venezuela de 12.323 (USD⁶⁰ em PPC) (PNUD, 2011, p. 177). A distribuição da riqueza nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento tem se mostrado ainda de forma desigual, o que acarreta maiores necessidades básicas para a sobrevivência das populações mais pobres e que necessitam estudar e trabalhar conjuntamente.

O índice do aumento da população, de um modo em geral, tem crescido em todos os países. Isso não foi diferente em relação ao Brasil e a Venezuela, de 2001 a 2011, a população aumentou nos dois países de forma expressiva. A título de exemplificar a diferença percentual do tamanho da população nos dois países, em 2009 o Brasil tinha uma população aproximada de 191.500.00 e a Venezuela, na ordem de 27.934.783, ou seja, a população do Brasil era 585% maior do que a da

⁶⁰ USD é a sigla de *United States dollar*, que significa dólar dos Estados Unidos, a moeda americana. O dólar é a moeda oficial do país, mas também é utilizada no mundo todo, em especial como reservas internacionais. USD é escrito antes de colocar o valor numérico, para demonstrar que aquela quantia é em dólar. Disponível em: <<http://www.significados.com.br/usd>>.

Venezuela (WILHELM, 2010, p. 169). Portanto, o Brasil demanda do Estado uma ação mais ampla que atinja toda a sua população em idade escolar independente do local geográfico de moradia.

Ainda que os indicadores sociais de desenvolvimento apontem para uma melhora de vida da população de um modo em geral, está longe a condição para solucionar efetivamente os problemas gerados por uma sociedade capitalista desigual. Estas desigualdades determinam e limitam as trajetórias de vida da população, acarretando prejuízos aos indivíduos e consequentemente isso reflete em desigualdades escolares, como apresentado nos dados sociais e culturais no quadro 25.

QUADRO 25 – DADOS SOCIAIS E CULTURAIS DO BRASIL E DA VENEZUELA

	BRASIL	VENEZUELA
IDH 2000	0,665	0,656
2011	0,718	0,735
Esperança de vida ao nascer 2001	67,8 anos	73,5 anos
2011	73,5 anos	74,1 anos
Taxa bruta de natalidade 1999	21,9 por mil	s/d
2009	16 por mil	21 por mil
Taxa bruta de mortalidade 2009	6 por mil	5 por mil
Taxa de mortalidade infantil 1970	95 por mil nascidos vivos	48 por mil nascidos vivos
2005	31 por mil nascidos vivos	18 por mil nascidos vivos
Taxa de mortalidade infantil (menos de 5 anos) 1970	135 por mil nascidos vivos	62 por mil nascidos vivos
2005	33 por mil nascidos vivos	21 por mil nascidos vivos
2009	21 por mil nascidos vivos	18 por mil nascidos vivos
Idioma	Português	Espanhol
Colonização	Ibérica – Portuguesa – Exploração	Ibérica – Espanhola – Exploração

Quadro elaborado pelo autor.

Notas:

Tasa de mortalidad de niños menores de cinco años. Probabilidad de morir entre el nacimiento y al cumplir exactamente cinco años de edad, expresada

s/d: sem dados

Fontes: IBGE/países (2012s); IBGE/Censos Demográficos (1991, 2000 e 2010), PNUD (2003, 2002 e 2011); FAO (2005); UNESCO (2006b).

O IDH⁶¹ é uma medida importante que leva em consideração as “escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser” (PNUD, 2013), levando em conta os fatores de renda, educação e

⁶¹ O IDH é uma medida resumida do progresso a longo prazo em três dimensões básicas do desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. O objetivo da criação do IDH foi o de oferecer um contraponto a outro indicador muito utilizado, o PIB per capita, que considera apenas a dimensão econômica do desenvolvimento (PNUD, 2013).

saúde. Desde o ano de 1970, conforme o RDH de 2011, os países com IDH baixo tiveram um aumento de 61% (PNUD, 2011). Este fato é importante, pois contribui na melhora da qualidade de vida dos indivíduos, na construção de uma sociedade que, ao ampliar a inclusão social, caminha para uma situação mais justa e democrática.

Com relação à classificação do IDH do Brasil e da Venezuela, atualmente ambos possuem um IDH elevado. A Venezuela ocupa a 73ª posição, estando à frente do Brasil, que detém a posição de número 84 (PNUD, 2011). A expectativa de vida na Venezuela para o ano de 2011 foi maior que a do Brasil. No que pese tal fato, cabe ressaltar que o aumento dos anos de vida para o período de 2001 a 2011, o Brasil teve uma ampliação mais significativa do que a Venezuela, passando de 67,8 anos a 73,5 anos, enquanto o aumento na Venezuela passou de 73,5 para 74,1 (PNUD, 2011). Nesse período, os dois países iniciam maiores investimentos em políticas sociais de forma expressiva no cumprimento dos ideários da justiça social.

Como observado nos dois países, os dados de natalidade, mortalidade e esperança de vida ao nascer têm se alterado de forma positiva, elevando a expectativa de vida. Isso se deve ao avanço da medicina e – provavelmente – das políticas de saúde pública, saneamento básico e infraestrutura.

É possível que pessoas com mais anos de estudos possam alcançar certa melhora na qualidade de vida, estendendo esse benefício para sua família e para a comunidade da qual fazem parte, como tem sido demonstrado por meio do aumento do IDH, evidenciando desta forma o quanto o processo educacional está associado à melhoria de vida dos indivíduos. Tal empreitada reforça o quanto a educação é importante para a vida dos cidadãos e, portanto, para o desenvolvimento dos países.

Isso faz com que políticas educativas sejam reavaliadas constantemente para o acolhimento da população em efetivo crescimento que necessita de trabalho, moradia, alimentação, condições de saúde e de lazer e que, ao se distribuir de forma desigual no território, necessita dos mesmos atendimentos, independente da localização das suas residências. Porém, para além da educação, outros fatores são importantes na construção do desenvolvimento nacional, e não se deve atribuir somente à alfabetização esse poder de mudança, o qual lhe foi conferido historicamente relacionando “o nível de desenvolvimento social de um país ao nível de escolaridade da população” (DIAS; ENGERS, 2005, p. 514), fato este já discutido por Graff (1990) como o mito do analfabetismo.

À primeira vista, os indicadores apresentados suscitam muitas interrogações que indicam relação com as políticas educacionais. No caso da influência nas políticas de alfabetização, seria necessária uma investigação mais aprofundada para ter respostas mais concretas.

3.2 Análise possível dos resultados estatísticos dos programas PBA e Missão Robinson I

A busca da justiça social, quanto ao cumprimento do direito à educação – neste estudo, referente às políticas de alfabetização para jovens, adultos e idosos – é um desafio constante no mundo todo e em especial nos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento. Os países que mais sofrem com a privação desse direito têm ocupado um lugar desfavorável no *ranking* mundial, elaborado pela UNESCO (2010b), em relação aos demais. Conforme notícia publicada no jornal Gazeta do Povo, o Brasil ficou em 88º lugar e a Venezuela em 74º lugar no ranking mundial de educação. A pesquisa, feita pela UNESCO, analisou 127 países e levou em consideração as matrículas no ensino primário, taxa de analfabetismo, igualdade de gênero e taxa de alunos que chegam ao 5º ano (Brasil é 88º colocado em educação, 02.03.2011).

Num mundo globalizado, ações locais podem ter repercussões internacionais e vice versa, intensificando a interdependência e as relações em nível mundial. Estudos de agências internacionais têm insistido na definição e cumprimento de metas para superação do analfabetismo, em função desses dados.

Desta forma, não se pode negar que as ações governamentais têm contribuído para a eliminação ou diminuição dos índices de analfabetismo. Mas cabe ressaltar que uma política focalizada sozinha pode não conseguir cumprir as metas estabelecidas, pois a sua concretização só terá efeito positivo por meio de um conjunto de ações articuladas em todas as áreas sociais: saúde, habitação, alimentação, trabalho, lazer, educação, previdência social, proteção à maternidade e infância e aos desamparados, conforme a EC nº 64⁶² de 4 de fevereiro de 2010 no

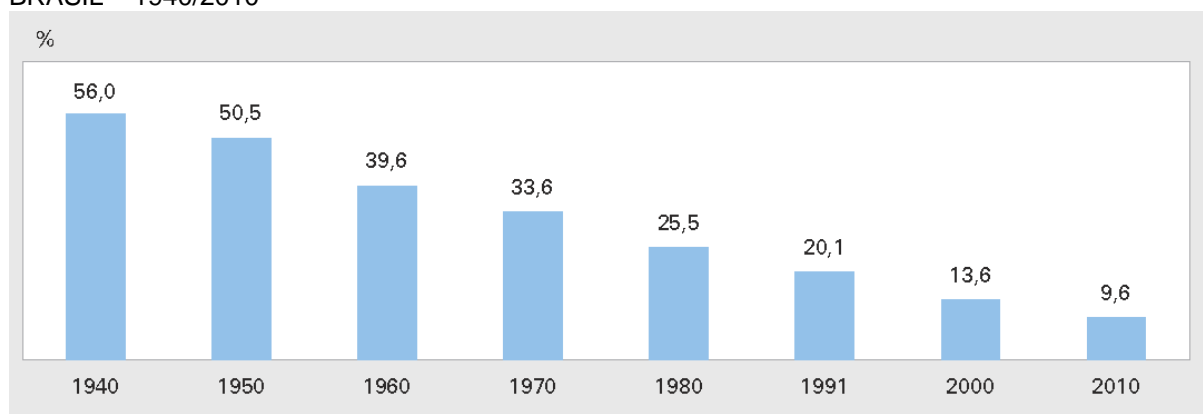
⁶² Altera o artigo 6º da CF/88, para introduzir a alimentação como direito social (BRASIL, 2010).

Brasil e da CRBV/1999⁶³. Enfim, este conjunto de fatores corrobora para o sucesso ou fracasso de uma política educacional.

Haddad e Regnault (2008) apontam que não há indícios de que as ações no campo da EJA, neste estudo representado pela alfabetização, resultaram numa melhoria da condição socioeconômica dos alfabetizados. De todo modo, as políticas não têm o poder de eliminar as desigualdades sociais, que decorrem do modo de organização da sociedade e do sistema capitalista.

Apesar dos avanços se mostrarem de forma tímida nos programas de alfabetização para jovens e adultos, no Brasil houve um avanço neste campo nas últimas décadas, como mostra o gráfico 06. As taxas percentuais têm diminuído ano após ano, de forma mais rápida do que se vinha observando no século passado. Porém, como já foi ressaltado por Anísio Teixeira (1971) em trabalho de 1953, é fundamental, além da redução do percentual de analfabetismo, a redução também do número de analfabetos absolutos no país.

GRÁFICO 06 – TAXA DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS DE 15 ANOS OU MAIS DE IDADE BRASIL – 1940/2010



Fonte: IBGE, 2010. In: BRASIL, 2012h.

Segundo estudo realizado por FERRARO (2002), as taxas percentuais de analfabetismo desde o censo de 1872 até o de 2000 vêm caindo progressivamente. A partir do ano de 1940 até o ano de 2000, o Brasil diminuiu 42,4 percentuais na sua taxa de analfabetismo, número um tanto quanto expressivo, mas não o suficiente para superar o analfabetismo no país e cumprir com as metas acordadas em Jontiem (UNESCO, 1990), o que pode ser observado no gráfico 06. Ferraro (2002) salienta ainda que somente a partir do censo demográfico de 1991 que as taxas percentuais de analfabetismo começam a diminuir de maneira significativa.

⁶³ Título III – DE LOS DERECHOS HUMANOS Y GARANTÍAS, Y DE LOS DEVERES; Capítulo V – De los Derechos Sociales y de las familias (VENEZUELA, 1999).

Tal indicador em decréscimo também pode ser observado no censo demográfico de 2010. Apesar de o índice percentual baixar, o país sinaliza para o não cumprimento do objetivo estabelecido em Dacar/2000 de reduzir em 50% o número de analfabetos para 2015. Em contrapartida, o número de analfabetos absolutos no Brasil se manteve inalterado até o final do século passado, começando a diminuir somente nos últimos anos do século XX (FERRARO, 2002).

Ainda com referência às taxas percentuais e absolutas de diminuição e aumento do número de analfabetos no Brasil, a hipótese que Sartori (2011) apresenta se refere “a dificuldade em propiciar as condições para os sujeitos permanecerem no ambiente escolar e as dificuldades de acesso dos jovens e adultos que não se alfabetizaram ou os que também não retornaram aos bancos escolares” (2011, p. 17).

Di Pierro e Graciano reforçam este diferencial entre o número absoluto de analfabetos e o percentual da queda do analfabetismo no país, salientando como é importante investir na universalização do ensino básico para a reversão desta situação, ou seja,

O analfabetismo é um bom indicador dos desafios pendentes no campo educacional. Embora as taxas de analfabetismo venham declinando [...] ao longo do último século, a redução no número absoluto de analfabetos é um fenômeno bastante recente que não resulta de políticas públicas educacionais abrangentes, contínuas e adequadas para a população jovem e adulta, mas sim do esforço realizado em direção à universalização do ensino fundamental para crianças e adolescentes, acompanhada por programas de correção de fluxo escolar e aceleração de estudos para estudantes com defasagem na relação entre idade e série cursada (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 7).

No que concerne as Missões Educativas para pessoas jovens, adultos e idosos analfabetos ou com pouca escolarização na Venezuela apresenta-se o quadro 26 referente aos resultados obtidos no período compreendido entre 2003 a 2010, a fim de constatar a dimensão deste programa. As taxas percentuais se mostram em decréscimo, uma vez que as metas de alfabetização estavam sendo cumpridas.

QUADRO 26 – MISIONES EDUCATIVAS. ANOS ESCOLARES 2003-04 ATÉ 2009-10

MISIÓN EDUCATIVA	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10
<i>Robinson I (inscritos)</i>	1.371.595	1.493.211	1.548.511	69.748	95.485	43.069	14.829
<i>Robinson I (egresados)</i>	1.314.790	1.482.543	1.534.267	28.360	56.027	26.334	27.474
<i>Robinson II</i>							

(inscritos)	1.261.793	1.452.542	1.542.931	167.109	403.732	325.406	297.833
Robinson II (egresados)	m	0	327.390	64.299	73.500	56.453	93.471
Robinson III	m	0	m	72.496	48.021	26.123	19.985
Misión Ribas	672.405	763.177	1.041.114	1.207.076	1.297.332	432.902	425.067

Fonte: Estadísticas Educativas 2010. Cuadros I.M. 1, 2, 3 y 4 sobre Misión Robinson I, II, III y Ribas respectivamente. Versión digital en Excel.

Notas do original: Las cifras de las Misiones Robinson I, II y III fueron suministradas por el MPPE (Fundación Robinson) y las de la Misión Ribas por el Ministerio de Energía y Petróleo (Fundación Misión Ribas).

Símbolo: m: información no disponible.

In: PROVEA. Informe Anual, octubre 2010-septiembre 2011, p. 95.

Ao analisar os dados, percebe-se que, conseqüentemente, o número de inscritos nos programas tende a diminuir ano após ano, o que pode ser confirmado segundo os dados estatísticos apresentados no quadro 26 pelo Programa Venezolano de Educación – Acción en Derechos Humanos (PROVEA).

Contrapondo esta informação, o INE disponibiliza a taxa total de alfabetização do último censo de 2011 que foi de 95,1% no geral e concentrou 86,4% na faixa de 55 anos ou mais, conforme quadro 27 (VENEZUELA, 2011a).

QUADRO 27 – TASA DE ALFABETISMO EN VENEZUELA EN LA POBLACIÓN DE 10 AÑOS Y MÁS POR GRUPO DE EDAD. CENSO 2011

Entre 10 e 24 años	97,6
Entre 25 y 54 años	96,2
55 años y mas	86,4

Fonte: VENEZUELA, 2011a.

Além desses organismos, o IBGE apresenta para a Venezuela uma taxa de 95,2% de alfabetização para o ano de 2010. Assim, a taxa de analfabetismo apresentadas nos anos de 2010 pelo IBGE e no ano de 2011 pelo INE variou de 4,8 a 4,9 respectivamente. Estas variações se mostram um pouco acima dos 4% estabelecidos pela UNESCO para determinar que um território seja considerado livre do analfabetismo.

Em pesquisa realizada pela CEPAL, conforme o quadro 27, que inclui uma projeção para o ano de 2015, estes números podem ser confirmados. Segundo os dados, o Brasil e a Venezuela não cumpriram as metas de redução de 50% do analfabetismo em 10 anos estabelecidas em Jontiem/1990 (CEPAL, 2010a).

QUADRO 28 – POBLACIÓN ANALFABETA DE 15 Y MÁS AÑOS DE EDAD – AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE – BRASIL Y VENEZUELA

Países	2005	2010	2015
Brasil	11,1	9,6	8,2
Venezuela	6,0	4,8	3,9
América Latina y el Caribe	9,5	8,3	7,1

Fonte: CEPAL, 2010a.

Nota: Porcentaje de La población de 15 y más años de edad.

Entretanto, o Brasil vem diminuindo gradativamente os valores percentuais. Mas, no que diz respeito ao objetivo de alcançar redução de 50% nos níveis de alfabetização de adultos até 2015, o país não conseguirá realizar tal feito (UNESCO, 2006b); já a Venezuela, segundo as projeções, alcançará esta magnitude. A Missão Robinson I é dada como uma resposta do governo nacional com referência a este objetivo (ILDIS, 2006, p. 78).

Assim com a Missão Robinson I e a Missão Ribas, o governo venezuelano atende ao objetivo EPT 4, ou seja, atingir melhora de 50% para a alfabetização de adultos, e o objetivo 3 EPT de Dacar/2000, que é garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos, sejam atendidas por meio de acesso equitativo a programas adequados de aprendizagem e de habilidades para a vida (UNESCO, 2006b, p. 28-29).

Cabe ressaltar que o governo venezuelano se autodeclarou território livre do analfabetismo em 2005, porém as taxas percentuais apresentadas pela CEPAL para 2005 foram de 6,0%, divergindo das taxas fornecidas pela Venezuela. Contudo, em que pesem as diferenças entre as fontes, é inegável o sucesso das políticas empreendidas pelas missões bolivarianas, pois em termos percentuais, o índice de 3,9% para 2015 indica o percentual aceitável para considerar o país livre do analfabetismo. Todavia, sem um estudo da escolarização básica e constatação de ausência de evasão, que somente poderia ser realizado com uma pesquisa empírica mais aprofundada, não há como tirar conclusões definitivas.

Sobre a condição da Venezuela, por meio do estudo de caráter analítico-descritivo encomendado pela CREFAL em 2008, Regnault assevera que *“los niveles de analfabetismo no parecen haber descendido tal como enuncian las autoridades a partir de la acción de la Misión Robinson”* (2008, p. 114), sendo que o mesmo autor adverte que estes dados são observados pelo INE conforme o quadro 27.

Embora o quadro 28 sinalize avanços importantes, há muito por fazer no Brasil para que o país possa ser considerado território livre do analfabetismo e garantir o direito à educação para todos os seus cidadãos. No caso da Venezuela, segundo informações do governo, manter os atuais números abaixo de 4% é o que se põe como um desafio constante. De todo modo, manter o território livre do

analfabetismo é uma parcela daquilo que corresponde ao papel do Estado na garantia do direito à educação.

Desta forma, Haddad reforça que a “necessidade de políticas educacionais abrangentes, contínuas e adequadas para esta população” (2008, p. 27), deve ser ininterrupta até alcançar os índices necessários para manter os países distantes dessa mazela social – o analfabetismo.

3.3 Análise comparativa dos programas de alfabetização PBA e Missão Robinson I

Estudos comparados em educação são eficazes para conhecer o sistema de ensino de cada país abordado e revela como este estrutura a educação no seu território. Segundo Saviani, “sistema é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos, de modo a formar um conjunto coerente e operante” (1996, p. 80), e sistema de ensino é “uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina” (SAVIANI, 1999, p. 120). Assim, segundo este autor, sistema de ensino é uma ação planejada.

Cabe ressaltar que este estudo abrange a comparação dos programas educativos em tela, e a partir dos dados oficiais disponibilizados pelos governos e organismos multilaterais, não inclui um estudo empírico sobre os programas e seus resultados, ou seja, a comparação é entre a declaração das intenções e ações realizadas e não de dados averiguados empiricamente. Igualmente, cabe salientar que existe uma distância entre o que se anuncia no plano formal e o que de fato se realiza no plano real, pressupostos discutidos por Benevides (1996), Haddad e Di Pierro [200-] e Borges (2009).

O quadro 30 (APÊNDICE 1) apresenta os sistemas de ensino do Brasil e da Venezuela para melhor entendimento de como se estrutura e organiza a educação nestes territórios. Para este trabalho, uma análise comparativa dos programas de alfabetização na modalidade de ensino para a educação de jovens e adultos será realizada em seguida.

a) Panorama geral das semelhanças e diferenças dos programas Brasil Alfabetizado e Missão Robinson I

No que concerne às políticas educacionais de alfabetização para jovens e adultos no Brasil e na Venezuela e a respeito dos programas *Brasil Alfabetizado* e *Missão Robinson I*, constataram-se semelhanças e diferenças. Mas, para compará-las, segundo Bloch (1998), é necessária certa prudência, pois o exame mais detalhado de certa semelhança pode resultar em contrastes que, por sua vez, resultam em questionamentos e exigem análise das fontes bibliográficas e documentais que, ao serem interrogadas, podem evidenciar problemas ainda não identificados sobre o objeto pesquisado.

A respeito das semelhanças entre os dois programas, destacam-se:

- Os programas em questão estão amparados por leis de base nacionais, no caso do Brasil: a CF/88 e a LDB/96 e para a Venezuela: a CRBV/1999, a LOE/1980 e a de 2009 e a Lei da Juventude de 2002;
- Os sujeitos dos programas educativos se constituem, na sua maioria, na população excluída dos direitos sociais em geral, além do direito à educação por diferentes motivos, assim, “*la categoría que mejor define los sujetos de la [EJA], sin embargo, es la de la exclusión [...]*” (CARUSO *et al.*, 2008, p. 114);
- A faixa etária atendida pelos programas é de pessoas com 15 anos ou mais que não tiveram acesso aos estudos em idade adequada, conforme artigo 37 da LDB/96 no Brasil e artigo 39 da LOE/1980 e decretos posteriores (VENEZUELA, 1980, 1999, 2003, 2005) e LOE/2009;
- A faixa etária de pessoas acima de 65 anos, consideradas analfabetas, é a que mais tem sofrido com a exclusão social, em função de ser a mais pobre. Na Venezuela, Regnault conclui “*es evidente que la condición de analfabetismo es mayor en aquellas personas más vulnerables, mayores de 45 años de edad y que viven en hogares pobres*” (2008, p. 42) o que não é diferente para o Brasil. Assim são estas pessoas também as que têm maiores problemas relacionados com a saúde, mais especificamente com a visão e, conseqüentemente, possuem maiores dificuldades de deslocamento para chegar até os espaços educacionais (HADDAD, REGNAULT, 2008);

- Os dois países mantêm programas de saúde, relacionados aos problemas de visão, para atendimento e distribuição de óculos destinados a pessoas com algum tipo de dificuldade visual inseridos nos programas de alfabetização. O Brasil mantém o *Projeto Olhar Brasil* numa ação conjunta com MS cujo objetivo é “garantir a realização de **triagem de acuidade visual e o encaminhamento** dos alfabetizandos com deficiências visuais para os órgãos de saúde competentes, possibilitando a **aquisição de óculos** nos casos necessários” (BRASIL, 2011e, grifo do autor). Tal articulação faz parte atualmente da estratégia 9.5 da meta 9 do PNE/2011/2020: executar, em articulação com a área da saúde, programa nacional de atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos para estudantes da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2011d). No caso da Venezuela, centenas de venezuelanos após triagem no seu país foram encaminhadas para Cuba a fim de realizar exames específicos e nos casos mais graves realizar a cirurgia de cataratas, conforme relato de pacientes no livro, *Voces del milagro*, editado em Cuba no ano de 2004;
- A população privada de liberdade é atendida pelos programas de alfabetização, para a Venezuela “[...] *entre los beneficiarios de la Misión Robinson se incluye [...] la población en situación de privación de libertad*” (ILDIS, 2006, p. 84); no Brasil, o PBA mantém parceria com Ministério da Justiça a fim de “dar continuidade à alfabetização da população carcerária e ampliar a oferta de alternativas, contribuindo no processo de ressocialização” (BRASIL, 2012p);
- A partir dos processos democráticos iniciados na década de 1980 e posteriormente na de 1990, os governos brasileiro e venezuelano nos seus discursos e ações valorizam as políticas sociais como forma da efetivação do cumprimento da justiça social, no campo educacional se observou que a Venezuela tem “*un renovado interés por parte del gobierno de retomar la política en EDJA como garante de ciudadanía universal [...] la puebla [...] se encuentra en las misiones especiales en educación – Misión Robinson*” (REGNAULT, 2008, p. 51);
- O termo justiça social é divulgado nos textos de base legal dando ênfase ao compromisso do governo brasileiro e venezuelano com os grupos socialmente excluídos, tal compromisso no Brasil é tratado nos artigos

170 e 193 da CF/88 e na Venezuela é afirmado na CRBV/1999 e reafirmado na *Enmienda* nº 1 de 15 de fevereiro de 2009 no *preámbulo*⁶⁴ e no artigo 299⁶⁵, encontra-se também no artigo 2º da *Ley Orgánica de los Consejos Comunales*, no artigo 25 da LOE/1980 ao tratar do ensino superior e nos artigos 3º e 33 da LOE/2009;

- Os dois países são signatários de acordos internacionais no que diz respeito ao direito a EPT: *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* – Jontiem/Tailândia (5 a 9 de março de 1990) e o *Fórum Mundial de Educação* – Dacar/Senegal (26 a 28 de abril de 2000) e participaram da V CONFITEA de 1997, cujo objetivo principal deve ser “a criação de uma sociedade instruída e comprometida com a justiça social e o bem-estar geral” (UNESCO, 1997) e da VI CONFITEA de 2009;
- O analfabetismo está relacionado na maioria das vezes com situações de pobreza e indigência das pessoas nestes países. Haddad aponta que entre os potenciais educandos da EJA estão “justamente aquelas pessoas que as estatísticas alocam entre os pobres e indigentes” (2008, p.29). O acesso e a permanência na escola por meio da alfabetização de jovens e adultos podem corroborar no cumprimento da 1ª meta do ODM – erradicar a pobreza extrema e a fome, cujo objetivo até 2015 será: “Reduzir para metade a percentagem de pessoas cujo rendimento é inferior a 1 dólar por dia. Reduzir para metade a percentagem da população que sofre de fome” (UNICEF, 2000);
- O número de participantes em ambos os programas é reduzido ao máximo de 20 alunos por turma “*en cada ambiente de Robinson I hay un promedio de 20 participantes en proceso de alfabetización*” (ILDIS, 2006,

⁶⁴ CRBV/1999, con la Enmienda Nº 1 Preámbulo: [...] con el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un Estado de justicia, federal y descentralizado, que consolide los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común, la integridad territorial, la convivencia y el imperio de la ley para esta y las futuras generaciones; asegure el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia social y a la igualdad sin discriminación ni subordinación alguna [...] (VENEZUELA, 2009c).

⁶⁵ Artigo 299: El régimen socioeconómico de la RBV se fundamenta en los principios de justicia social, democracia, eficiencia, libre competencia, protección del ambiente, productividad y solidaridad, a los fines de asegurar el desarrollo humano integral y una existencia digna y provechosa para la colectividad [...] (VENEZUELA, 2009c).

p. 84). O Manual Operacional do Programa Brasil Alfabetizado/2008 informa que o número de alunos para as salas de aula urbana é de 20 alunos (BRASIL, 2008b, p. 3);

- Haddad enfatiza que a distância que os alfabetizandos percorrem até chegar ao ambiente de alfabetização pode ser uma das causas do abandono dos alfabetizandos, Jorge Teles⁶⁶ esclarece que a distância entre a escola e o trajeto entre a casa e o trabalho do estudante podem agir como empecilho; “em São Paulo, por exemplo, o aluno não consegue chegar nunca no horário” (20.12.2010). Foram encontradas turmas com reduzidos números de alunos, no caso do Brasil, “de 7 a 10 alfabetizandos” (HADDAD, 2008, p. 62), e para a Venezuela, “entre 10 y 15 *patriotas*” (ILDIS, 2006, p. 175), isto reporta que existe abandono durante a execução dos programas por parte dos alfabetizandos, porém não há dados que comprovem que este seja o único motivo da evasão;
- A sociedade civil participa nos programas de alfabetização “cedendo espaços como igrejas, associações de moradores e outros espaços culturais” (HADDAD, 2008, p. 81), o que auxilia na execução dos programas. Os espaços de aula também são disponibilizados por escolas públicas municipais, igrejas, sindicatos e ONGs (HADDAD; REGNAULT, 2008);
- A participação popular também se efetua a partir dos conselhos de gestores no Brasil e dos conselhos comunais na Venezuela, porém esta semelhança não se refere à concepção da participação do projeto pedagógico educativo dos programas implementados. Conforme Haddad, no Brasil “a sociedade civil é chamada a ‘ceder o espaço’ [como mencionado no item anterior] com mais intensidade que sua possibilidade de participação na concepção do projeto” (2008, p. 81) ou, a participação dos atores sociais “está relacionada não a elaboração, mas a execução dos programas” (2008, p. 81). Segundo Cabrera, “os conselhos comunais⁶⁷ são os encarregados de realizar diagnósticos profundos de

⁶⁶ Diretor de políticas na EJA da Secad/MEC na época.

⁶⁷ Conforme informação de Cabrera (2009, p. 95), a partir dos dados fornecidos pela direção de políticas públicas do *Ministerio de Participación Popular y Desarrollo Social (MINPADES)*, até 2007

sua área comunal e, sobre tal base, elaborar um plano e um pressuposto participativo para que possam ser desenvolvidas obras de maior envergadura na função de elevar sua qualidade de vida econômica, social e politicamente, enfim, **pretende-se que a própria gente, organizada, dê resposta direta a seus problemas**” (CABRERA, 2009, p. 97-98, grifo nosso);

- A flexibilização do tempo de estudo quanto ao horário e dia da semana para a oferta e abertura de turmas regulares, ou seja, “há uma grande flexibilidade quanto à composição do tempo das diversas etapas e do conjunto de etapas necessárias à conclusão dos cursos” (HADDAD, 2008, p. 82), e conforme Zambrano (2013), *“las actividades correspondientes a esta modalidad, podrán desarrollarse en días no laborables y en cualquier horario, previa autorización del [Ministerio Educación]”*;
- Os alunos são reconhecidos como sujeitos de direitos e não como objetos de assistencialismo em ambos os programas. No Brasil, como explica Haddad, “[...] é preciso reconhecer que os potenciais educandos da EJA são aquelas pessoas às quais é negado o acesso a uma vida saudável [...] reconhecê-los como sujeitos de direitos significa reconhecê-los como atores sociais, agentes dos processos sociais. Significa ampliar a capacidade de participação social e a defesa dos seus direitos, através de ações que permitam um maior ganho de consciência sobre o seu papel no mundo” (2008, p. 30). Porém cabe salientar que a escola como espaço da promoção da justiça social tem se ocupado muitas vezes de ações assistencialistas, denunciadas por Ferreira (2009);
- Práticas de incentivo à leitura são realizadas a fim de manter o hábito de ler após o período da alfabetização. Iniciativas como a distribuição de uma biblioteca familiar aconteceu na Venezuela (UNESCO, 2009), após a criação da Missão Robinson III, destinada para aqueles que não queriam prosseguir com seus estudos. No Brasil, o DPEJA “ao reconhecer a importância da **formação de um leitor crítico e criativo**, capaz de situar-se conscientemente no contexto social, procura implementar uma **política de leitura** capaz de oferecer alternativas para **estimular práticas de**

leitura entre as pessoas jovens, adultas e idosas, fortalecendo o processo de alfabetização iniciado no Programa Brasil Alfabetizado e o trabalho desenvolvido nas turmas de EJA” (BRASIL, 2011e, grifo do autor);

- Aumento da autoestima dos alfabetizandos, conforme a UNESCO, “Os benefícios diretos da alfabetização muitas vezes se manifestam, primeiramente, em termos de fatores intangíveis, como uma maior auto-estima [...] (2003, p. 44). Na Venezuela o programa das missões “*ha elevado la autoestima a la mayoría de los participantes*” (ILDIS, 2006, p. 176). No Brasil isto também tem se mostrado uma constante entre os alfabetizandos, segundo Schwartzman e Pessoa, na Coleção Educação para Todos (Série Avaliação nº 5), editada pela UNESCO em 2006: “uma pessoa que se torna alfabetizada, os ganhos são imensos, na forma de maior inserção social, autoestima e capacidade de decidir os caminhos de sua vida” (2006, p. 117);
- O PBA e a Missão Robinson I são programas de curta duração. O PBA varia de 6 a 8 meses e a missão Robinson I tem como tempo de estudo um período de 10 meses (HADDAD, 2008, REGNAULT, 2008);
- A experiência de vida dos alfabetizandos é valorizada nos programas educativos. No Brasil, segundo a orientação pedagógica para formação de alfabetizadores, postula que “O alfabetizador deve respeitar o conhecimento e a experiência de vida dos alfabetizandos, valorizar sua linguagem como ponto de partida e evitar a infantilização ou criação de linguagem artificial” (BRASIL, 2004b). No caso da Venezuela, segundo Calsadilla, “se não considerarmos as experiências dos adultos, mesmo aqueles excluídos, tiramos a autoestima, pois sua história vital é o mais importante referencial a ser trabalhado. Há que se interpretar a multiplicidade de conhecimentos adquiridos” (CALSADILLA, 2006);
- Existe certificação para os alfabetizandos que aprendem a ler e escrever nos dois modelos de programas. O *Jornal do Oeste* em notícia traz informações relevantes do processo de alfabetização de adultos: a oportunidade de educandos privados de liberdade de se alfabetizar e após tal feito receberem seus certificados de conclusão, assim “Cinco detentas da Cadeia Pública de Toledo receberam na tarde de terça-feira (11) o certificado de conclusão do curso do programa Paraná

Alfabetizado. As mulheres durante oito meses tiveram aulas para aprender a ler e a escrever graças a uma parceria do Conselho da Comunidade com a Secretaria Estadual de Educação” (DETENTAS recebem certificado do Paraná Alfabetizado, 12.12.2012);

- Os profissionais que atuam, nos dois programas educativos, não são professores do quadro permanente de docentes. No PBA são denominados de voluntários alfabetizadores, voluntários tradutores-intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e voluntários coordenadores e o pagamento se faz por meio de bolsa incentivo, que no ano de 2011 tinha o valor de R\$250,00 para o alfabetizador e o tradutor-intérprete⁶⁸ e R\$500,00 para o coordenador, este deve acompanhar de cinco a quinze turmas ativas. O pagamento se dará na forma de bolsa incentivo (BRASIL, 2011b), ou seja, tais profissionais são contratados em regime de contrato temporário de trabalho não caracterizando trabalho formal. Na Venezuela, os alfabetizadores são chamados de facilitadores e existe um coordenador de turma (ILDIS, 2006). Conforme relato de um alfabetizando a desistência dos facilitadores se deve, entre outros motivos, pelos baixos salários recebidos: “*lo que les pagan es 110 mil bolívares [...] [ou seja] [...] un pago ‘simbólico’ a los facilitadores*” (ILDIS, 2006, p. 178, 84);

O revés da semelhança é a diferença (BLOCH, 1998), e segundo este autor “talvez a percepção das diferenças seja, afinal de contas, o objeto mais importante, ainda que, muitas vezes, o menos procurado” (1998, p. 118). No que se refere às diferenças, destacam-se:

- Na Venezuela, os participantes recebem bolsas auxílio para continuarem os seus estudos, o que não ocorre no Brasil com o PBA. As bolsas auxílio, no Brasil, são distribuídas nos programas Projovem e a Bolsa Família tem um auxílio financeiro para famílias com crianças em idade escolar adequada e não para os programas da EJA. Caruso *et al.* salienta que “*en Venezuela y Brasil, los programas de enfrentamiento a la pobreza otorgan ‘becas’ a subgrupos poblacionales específicos, incluso jóvenes y adultos en proceso de escolarización*” (2008, p. 52);

⁶⁸ O voluntário alfabetizador receberá R\$ 275,00 mensais por uma turma ativa de população carcerária ou jovens em cumprimento de medidas socioeducativas (BRASIL, 2011f).

- Na Venezuela, o meio de difusão do método “*Yo sí puedo*” se concretiza por meio da televisão diferentemente do Brasil que não utiliza para o PBA este veículo de comunicação. A Declaração de Cochabamba, de março de 2001, estimula que os países devem buscar métodos eficazes para a superação do analfabetismo, “inclusive através do rádio e da televisão” (UNESCO, 2001b);
- O PBA é um programa de educação ligado ao Ministério da Educação (HADDAD, 2008), enquanto a Missão Robinson I é um programa educativo que deixa de estar ligado ao Ministério da Educação “para pasar a espacios más controlables” (REGNUALT, 2008, p. 16);
- Em 2007, segundo o PNAD, dos mais de 14 milhões de analfabetos no Brasil, quase 9 milhões dessa população era composta por afrodescendentes, e o PNUD (2005) apontava para a predominância dessa população estar entre os potenciais educandos da EJA, assim como os indígenas no que se refere à educação. Estes dois grupos desde a colonização foram os mais prejudicados no processo de alfabetização. Em 2005, 53,3% dos alunos da EJA eram afrodescendentes (HADDAD, 2008, p. 40). Tal fato se deve principalmente ao passado histórico de escravidão que sofreu esta etnia. Enquanto o PBA é um programa com um grande número de afrodescendentes, isso não é visível na Venezuela. Segundo Regnault (2008), isto ocorre por não existir uma contagem oficial deste segmento populacional em seu país e segundo o mesmo autor, uma análise mais profunda se faz necessária;
- A Venezuela transplantou e adaptou o método cubano “*Yo sí puedo*” criado por Leonela Díaz enquanto no Brasil a grande maioria dos programas de alfabetização em curso sofre influência das ideias de Paulo Freire, mas a definição metodológica cabe a cada ente federado. Segundo a UNESCO, existe no Brasil “o respeito à pluralidade de métodos de alfabetização. Tal princípio funda-se na crença de que a definição do método de alfabetização deve referir-se a um diagnóstico de cada realidade local e do perfil dos potenciais alfabetizandos. Isso não significa a inexistência de parâmetros preestabelecidos, nem tampouco a desconsideração da importância do planejamento e da metodologia na efetividade do processo de alfabetização” (HENRIQUES, 2006, p. 36-37);

- O método de ensino “*Yo sí puedo*” por ser um método pronto não permite flexibilidade junto às suas ações pedagógicas, conforme ILDIS: “*Uno de los principales problemas planteados por los participantes de la Misión es la poca flexibilidad del método para ajustarse al ritmo de aprendizaje de los educandos*” (2006, p. 86). No PBA, tomemos, por exemplo, a ação do Serviço Social da Indústria (SESI), conforme a Coleção Educação para Todos (Série Avaliação nº 5), editada pela UNESCO, em 2006, que por meio do *Projeto SESI – Por um Brasil Alfabetizado*, este organiza que as formas de “alinhamento entre as diversas metodologias de ensino adotadas, foram definidos princípios pedagógicos para a ação alfabetizadora, pautados na flexibilidade do planejamento didático; na utilização de recursos materiais de fácil acesso; no reconhecimento do alfabetizando como sujeito histórico; no respeito ao ritmo próprio do alfabetizando; e na percepção da alfabetização como processo contínuo de aprendizagem” (SESI, 2006, p. 93).

A organização do sistema e a continuidade dos programas de alfabetização são fatores primordiais para o sucesso e manutenção da leitura e escrita adquirida pelos alfabetizados, e também podem se situar no campo das diferenças, mas esses temas serão discutidos em destaque no item c deste capítulo.

b) Financiamento

A implementação e o cumprimento das políticas públicas, neste caso as educacionais, se dão pela via do financiamento, ou seja, o montante investido na educação pública. Rizzi, Gonzales e Gimenes nos recordam que:

Cada governante, quando chega ao poder, não pode usar o dinheiro público como bem entender. Para garantir a educação de todas e todos, a Constituição estabelece um mínimo de gastos anuais que União, estados, Distrito Federal e municípios devem destinar às políticas de educação. São as chamadas despesas obrigatórias com o ensino (2011, p. 43).

Cabe aqui uma breve análise da eficiência dos programas de alfabetização no Brasil e na Venezuela.

No caso do Brasil, a questão da EJA é um assunto ainda delicado, pois apesar dos avanços, ainda existe uma parcela significativa da população que não é

alfabetizada. Isto nos remete que o acesso à educação básica ainda possui falhas para atender toda a demanda de crianças em idade escolar, e isto se dá, entre outros motivos, pela falta de investimentos públicos na educação.

Este percurso do aluno que inicia seus estudos no ensino fundamental não se constitui numa trajetória fácil até a chegada ao ensino médio, pois nem todos terão as mesmas oportunidades, tanto na chegada quanto na partida, e isso se reflete no atraso escolar de milhares de brasileiros, não poupando nem mesmo a juventude que se tornou, nos últimos anos, alvo da EJA (DI PIERRO, 2008).

O repasse financeiro, como um dos agentes de garantia da continuidade dos estudos, pode corroborar na diminuição deste *déficit* educacional. A execução financeira no PBA é realizada pelo FNDE. A CF/88, a LDB/96 e a lei que institui o FUNDEB são importantes mecanismos para entender o quanto, como e onde se pode investir em educação. É o que se denomina de eficiência, traduzida pelo conceito econômico, ou seja, os gastos em educação no país. Segundo a UNESCO, é preciso lembrar que o financiamento do MEC “[...] destina-se somente à formação inicial e continuada e à bolsa dos alfabetizadores. Todos os custos relativos à infraestrutura, material didático e material de uso em sala devem ser assumidos, como contrapartida, pelos parceiros” (2006b, p. 15). Cabe ressaltar, que em 24 de abril de 2007, pela Resolução nº 18 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) “para distribuição, a título de doação, de obras didáticas às entidades parceiras, com vistas à alfabetização e à escolarização de pessoas com idade de 15 anos ou mais” (BRASIL, 2013a).

O quadro 29 revela o valor do orçamento⁶⁹, investido no PBA durante o período de 2003 a 2008, no Brasil:

QUADRO 29 – ORÇAMENTO DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO

Ano	Orçamento
2003	R\$162 milhões
2004	R\$167 milhões
2005	R\$203 milhões
2006	R\$604.821.978,00 liquidado (subelemento)
2007	R\$143.040.758,00 liquidado (subelemento)

⁶⁹ Com a questão do orçamento, é necessário que a população fique atenta, pois “a cada ano, os municípios, os estados e o governo federal devem elaborar e aprovar seu orçamento [...] É na Lei Orçamentária que está definido quanto e como o governo vai investir em educação [...] O orçamento público é uma autorização e não uma obrigação de realizações. Se o orçamento prevê a construção de uma escola, isso significa que o Executivo pode construir essa escola porque possui dinheiro disponível para isso, mas isso não quer dizer que vá construí-la de fato” (RIZZI; GONZALES; XIMENES, 2011, p. 51-52). Isto demonstra o quanto é importante que a população participe nos conselhos acompanhando os chamados relatórios de execução, pressionando e cobrando os poderes executivo e legislativo para que os recursos previstos sejam realmente aplicados.

2008	R\$290.456.790,00 liquidado (subelemento)
------	---

Fontes: MEC. Secad, 2006. In: HADDAD, 2008
 SIAFI/SIDOR/SELOR/Universo: LOA2006 - Despesa Execução. SIAFI/SIDOR/SELOR/Universo:
 LOA2007 - Despesa Execução. SIAFI/SIDOR/SELOR/Universo: LOA2008 - Despesa Execução. In:
 Ação Educativa, 2009.

Segundo Haddad, apesar do orçamento para o PBA ter aumento mais de 30 vezes no período de 2000 a 2005, o que já vinha ocorrendo desde o programa Alfabetização Solidária (ALFASOL), isto não significa que o PBA tenha cumprido com os seus objetivos plenamente (2008, p. 61), pois como mostram as estatísticas o país ainda não atingiu o percentual abaixo de 4% para ser considerado um território livre do analfabetismo. Para o ano de 2010, o país tinha como meta superar o analfabetismo, isto se daria com a alfabetização de dois milhões de pessoas por ano, como enunciado, este fato não aconteceu.

Segundo o MEC, no país o “PBA atendeu 12.075.428 alfabetizando durante o período de 2003 a julho de 2010. Até o final de 2010, outros 2.142.647 deverão ser atendidos, totalizando durante todo o período de 2003 a 2010, 14.218.075 de beneficiários” (BRASIL, 2013c). Tal informação reporta que os valores investidos para superar o analfabetismo não têm surtido o efeito esperado; beneficiários não necessariamente significam pessoas alfabetizadas uma vez que os dados do Censo de 2010 apontavam 13.933.173 de analfabetos no país (BRASIL, 2011c) e em pesquisa do PNAD foi informado haver no país em 2011 um total de 12,9 milhões de analfabetos (BRASIL, 2011b).

Para a Venezuela, segundo Regnault (2008), existe uma dificuldade de se aproximar com precisão qual é o valor do gasto público na EJA “dado la forma de contabilizarlo” (2008, p. 82). O gasto do *Ministerio de Educación* na EJA em percentuais do PIB para o ano de 1995 foi de 2,38; em 1997 de 3,67; em 2002 de 2,5 e em 2003 de 3,05. Em 2004, criou-se a *Fundación Misión Robinson*, com estrutura e orçamento próprio, até 2005 os recursos eram provenientes da PDVSA (ILDIS, 2006, p. 82).

Em 2005, foi criado o *Fondo de Apoyo de la Misión Robinson* cujos recursos são provenientes de 10% da bolsa mensal dos próprios beneficiários da missão, em que

Este dinero ha sido dedicado a cubrir el pago de ayudas en los ámbitos de salud, tales como intervenciones quirúrgicas, ayudas a personas con algún tipo de discapacidad, aporte funerario, adquisición de lentes y otros aportes

como equipos terapéuticos, rehabilitación de viviendas y previsión social (ILDIS, 2006, p. 83).

Para a EJA, não se observou nenhuma forma de financiamento externo proveniente dos organismos multilaterais. Em 2000, firmou-se um acordo com o governo de Cuba de cooperação no qual ficou estabelecido que Cuba “*brindaría un apoyo a Venezuela mediante la prestación de servicios y suministro de tecnologías y productos que estuvieran a su alcance y que fuesen requeridos por Venezuela para adelantar su programa de desarrollo económico y social*” (ILDIS, 2006, p. 79).

O orçamento em educação na Venezuela passou de “*2,8 del PIB en 1999 al 7,6% del PIB en 2008*” (VENEZUELA, 2008). No Brasil, com a aprovação do PNE/2011-2020, a meta 20 estabelece que se deva “Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país” (BRASIL, 2011d).

A partir do ano de 2006, verifica-se um aumento do crescimento constante no campo educacional, isto se deve a três razões. A primeira pela substituição do FUNDEF pelo FUNDEB; a segunda pela criação do *Piso Nacional para o Magistério* e a terceira pela ampliação da obrigatoriedade da educação nos anos de 2006 e 2009 (BRASIL, 2011d).

Assim, segundo as metas e estratégias estabelecidas para o PNE/2011-2020, fica instituído que:

[...] o cumprimento das metas depende da manutenção de um ritmo forte de crescimento dos investimentos em educação, o que demandará efetivo comprometimento não só da União, mas também dos sistemas subnacionais (BRASIL, 2011d).

Desta forma a meta 9 do PNE/2011-2020 quanto à superação do analfabetismo em território brasileiro prevê:

Elevar a taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para noventa e três vírgula cinco por cento até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em cinquenta por cento a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2011d).

Segundo notícia divulgada na página do MINPFI, a *Venezuela* subiu para quase 10% do PIB o investimento em educação (VENEZUELA, 2013a). Se os dados forem confirmados, dada a relação entre PIB total e PIB per capita na Venezuela, é possível que o financiamento da educação no país seja adequado para atender às

demandas da educação. Entretanto, não há dados suficientes que permitam uma comparação mais adequada com o Brasil.

c) Organização e gestão dos sistemas de ensino

Bonitatibus (1989), como descrito anteriormente na introdução, ressalta a importância de comparar o sistema educacional do nosso país com outros países para a tomada de consciência dos aspectos que são distintos na educação nacional. Destaca também a importância de interpretar semelhanças e diferenças para possibilitar uma análise reflexiva da importância dos sistemas educativos para o desenvolvimento do país e concomitantemente para a formação do ser humano.

Conforme o quadro nº 30 (Apêndice 1), a organização do ensino no Brasil está dividida em níveis (educação básica e educação superior), etapas (educação infantil, ensino fundamental e médio, graduação e pós graduação) e modalidades (educação especial inclusiva, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação escolar indígena, educação no campo e educação escolar quilombola).

As modalidades da educação são amparadas por lei. Rizzi, Gonzales e Ximenes traduzem o artigo 37 da LDB/96: “A organização das aulas e os conteúdos têm que levar em consideração as características, os interesses, as condições de vida e de trabalho e a bagagem cultural desses estudantes” (2011, p. 32). O aluno, ao chegar à escola, traz consigo uma bagagem cultural que deve ser respeitada, o professor deve oportunizar ao educando a possibilidade de transformar o saber de senso comum em saber sistematizado.

A EJA compreende: a alfabetização de jovens, adultos e idosos, o ensino fundamental/séries iniciais, para jovens maiores de 15 anos (Fase I) e para pessoas acima dos 18 anos, o ensino fundamental/séries finais (Fase II) e o ensino médio, a todos e todas que não concluíram os estudos na idade adequada.

No âmbito da organização e gestão do sistema educacional, uma diferença que pode acarretar mudanças significativas nas ações do governo é a centralização ou descentralização das tomadas de decisão. No Brasil, temos um processo de descentralização e distribuição de responsabilidades com um regime de colaboração entre os entes federados que possibilita às entidades federadas tomar decisões sobre a implementação ou não de uma política, bem como decisões decorrentes, conforme o interesse e a necessidade dos governos em questão – Distrito Federal,

estados e municípios. Salienta-se ainda que a União tem papel indutor sobre as políticas. Assim, as ações do PBA, quanto à descentralização e controle social, conforme Mariano são:

[...] coordenadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad [atual SECADI]) e os recursos para os projetos apresentados por governos estaduais, municipais e instituições da sociedade civil são repassados via Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse sistema aproveita a capilaridade já construída por essas instituições, dando maior flexibilidade e, conseqüentemente, permitindo uma melhor adequação à diversidade da sociedade brasileira (MARIANO, 2006, p. 15)

Na Venezuela, o governo centraliza as tomadas de decisão, agindo como Estado Docente, e no caso da EJA como um “*proceso alfabetizador y la prosecución educativa para jóvenes y adultos como política de Estado*” (OEI, 2006, p. 4).

Cabe aqui uma questão: qual forma de organização é melhor – descentralizada do Brasil ou centralizada da Venezuela – para promover a alfabetização e o direito à educação? Quais são as vantagens e desvantagens de uma forma e da outra? A resposta a tais questões não é objeto de investigação desta pesquisa, porém, os questionamentos suscitados indicam para estudos futuros novas pesquisas.

No que se refere à oferta para alfabetização de jovens, adultos e idosos no Brasil, atualmente se dá por meio do PBA. Este programa é executado pelos agentes executores, que são representados pelos estados e municípios ao aderir o programa de forma voluntária. O programa prevê ações articuladas com Sistema Único de Saúde em parceria com o MS e atua conjuntamente com parceiros.

A Venezuela passou por um processo contínuo de transição nas últimas décadas tendo como marco dessa mudança a CRBV/1999 após a posse de Chávez nesse mesmo ano. Na área educacional isto não foi diferente, atualmente o sistema educativo bolivariano é organizado pela LOE/2009. Para chegar ao formato atual, processos de consulta e decisão foram iniciados e tomados desde o ano de 1999, quando foi anunciado o Plan Bolívar 2000. De 2002 a 2007 o SEB foi marcado pelo PDESN/2001-2007 (ILDIS, 2006) e posteriormente pelo *Plan Estratégico Simón Bolívar 2007-2013*⁷⁰ numa ação conjunta para a inclusão, permanência e términos

⁷⁰ Para maiores informações sobre o *Proyecto Nacional Simón Bolívar Primer Plan Socialista Desarrollo Económico Y Social de la Nación 2007-2013*, consultar: <http://www.cendit.gob.ve/uploaded/pdf/Proyecto_Nacional_Simon_Bolivar.pdf>.

dos estudos de toda a população com educação de qualidade cujo um dos objetivos era superar o analfabetismo no país.

Para tanto, instituiu os seguintes programas: *Simoncito*, *Escuela Bolivariana*, *Liceo Bolivariano*, *Técnicas Robinsonianas* e as *Misiones* como garantia de proteção à população excluída dos benefícios educacionais (ZUCK; NOGUEIRA, 2008).

De acordo com quadro 30 (Apêndice 1) o SEB, conforme o artigo 25 da LOE/2009, se divide em subsistemas de educação básica integrado pelos níveis: educação primária, educação secundária e educação média. O subsistema universitário compreende a graduação e a pós-graduação. As modalidades de ensino conforme artigo 26 da LOE/2009 se organiza desta forma:

La educación especial, la educación de jóvenes, adultos y adultas, la educación en fronteras, la educación rural, la educación para las artes, la educación militar, la educación intercultural, la educación intercultural bilingüe, y otras que sean determinadas por reglamento o por ley (VENEZUELA, 2009b).

No tocante à gestão dos programas da EJA, Regnault (2008) informa que o programa de alfabetização do MED não mais existe como programa oficial desde meados de 2003, sendo que a população excluída do sistema educativo passa a ser atendida pelo programa missões especiais em educação, o qual “*deja de pertenecer al Ministerio de Educación, para pasar a espacios burocráticos más controlables*” (REGNAULT, 2008, p. 85). A Missão Robinson passa para o *Ministerio de Defensa* e para o INCE e a Missão Ribas para CADAPE, PDVSA e para o *Ministerio de Energía y Petróleo* (REGNAULT, 2008).

De tal modo que se pode dizer, conforme Regnault, que o sistema formal:

[...] deja de ser la unidad organizacional privilegiada de las políticas educativas, para dar mayor espacio y relevancia a espacios educativos no convencionales en los diferentes niveles de instrucción, más adecuados a las necesidades de la población adulta (2008, p. 86).

Portanto, uma gestão de ensino que tenha na sua organização uma estrutura bem definida que atenda a demanda escolar pode oferecer subsídios de modo que os alunos incorporados no sistema não abandonem os estudos. A escola é o espaço formal capaz de disseminar os conhecimentos científicos e sistematizados necessários à formação humana e para o mundo do trabalho. Conforme Regnault, “*estas misiones garantizan la inclusión en el mercado laboral*” (2008, p. 85). No

Brasil, quanto a EJA temos os programas PROEJA e PROJOVEM que visam à capacitação profissional dos educandos (BRASIL, 2005a, 2005c, 2007d, 2008a, 2012a, 2012b, 2012g). Cabe ressaltar que somente as políticas educativas de formação profissional na área da EJA podem não garantir o acesso ao mercado de trabalho sem que as demais políticas sociais públicas estejam articuladas entre si.

Nota-se que por meio dos textos acadêmicos de inúmeros pesquisadores venezuelanos a importância que os sistemas de ensino têm para a Venezuela (HERRERA, (2012); ZAMBRANO, (2013)) e no comprometimento da promoção da justiça social junto aos grupos excluídos, tal fato é reforçado pelos documentos de base legal no país (VENEZUELA, 1980, 1999, 2009b, 2009c).

Os sistemas de ensino ao longo dos séculos foram sendo constituídos nas sociedades modernas por meio dos estados nacionais (OLIVEIRA, F., 2009) com base nas lutas e transformações sociais. Desta forma, a educação bem como a escola se constitui em espaços de luta e de contradições, segundo este mesmo autor, “[...] uma vez que reflete a própria constituição da sociedade. Cada sociedade, tendo por base as forças que a constituem, estabelece e organiza um sistema educacional para cumprir determinadas finalidades sociais” (OLIVEIRA, F., 2009, p. 238).

Assim, a organização, manutenção e o funcionamento dos sistemas de ensino quando bem articulados entre si e com propostas bem fundamentadas, corroboram para uma educação de qualidade e conseqüentemente de forma positiva e harmoniosa na jornada de estudos do educando.

d) Efetividade e continuidade dos estudos na EJA

No que se refere à continuidade dos estudos dos egressos dos programas de alfabetização tanto no Brasil e na Venezuela, é importante destacar que as ações governamentais que visam garantir que o alfabetizando, ao terminar o ciclo inicial de estudos, seja encaminhado para as fases seguintes, ou seja, “a efetividade da alfabetização depende, fundamentalmente, da continuidade dos estudos” (BRASIL, 2011d).

No Brasil, os programas de continuidade de estudos para os egressos da alfabetização não estão conectados diretamente à política do PBA, os alfabetizados deverão ser encaminhados pelos voluntários alfabetizadores (professores) para a

fase I, oferecida pela rede municipal de ensino; ou seja, “há a preocupação do MEC em incentivar os alunos recém-alfabetizados a se matriculem em turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, assim, continuarem sua trajetória educacional” (MARIANO, 2006, p. 15).

Posteriormente, os egressos são encaminhados para a Fase II do ensino fundamental e depois para o Ensino Médio, disponibilizados pelas redes estaduais de ensino no Brasil.

Inúmeras críticas são tecidas pela falta de continuidade dos estudos para a fase seguinte. Conforme Abramovay e Andrade “não há oferta de continuidade para os jovens e adultos recém-alfabetizados” (2006, p. 129). Tal ideia é reforçada por Haddad ao constatar que:

[...] não há um sistema nacional coordenado de atendimento que garanta a continuidade de estudos para jovens e adultos. A não garantia desta continuidade é hoje o principal problema, seja porque não há oferta adequada e suficiente, seja porque há uma descontinuidade entre os programas das diversas instâncias, estadual, municipal e federal (2008, p. 37).

Finalizando, Rummert e Ventura (2007) descrevem que o formato do programa proposto, ao permitir que recursos públicos continuem sendo destinados a instituições privadas, induz à redução da presença direta do Estado na área social e conseqüentemente,

[...] desvincula as ações de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos, posto não haver políticas públicas que assegurem articulação efetiva entre a fase de mobilização – representada pela alfabetização – e a de continuidade, a qual deveria assegurar o acesso universal dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental e Médio na modalidade da EJA (2007, p. 36).

No Brasil, os programas de EJA possuem propostas “*educativas desarrolladas y consolidadas*” (CARUSO, *et al.*, 2008, p. 104), porém o que tem se percebido que tais formas são isoladas uma das outras, o que pode vir a ocasionar a falta de diálogo entre um programa e outro, tal distanciamento pode ocasionar a não chegada do aluno egresso a etapa seguinte. Conforme Fonseca (2008), no campo das políticas existe dois aspectos importantes: a política de Estado e as políticas de governo e ao se tratar

[...] especificamente da Educação e da EJA, exceto o Fundo de Manutenção Desenvolvimento da Educação Básica Professores da educação Básica Pública, que se constituem em políticas de Estado, as demais têm sido executadas como políticas de governo (FONSECA, 2008, p. 8).

Desta forma, pensar na efetividade das políticas para o cumprimento dos princípios de justiça social que não estejam articuladas de forma harmoniosa entre os entes federados pode concorrer, no caso do Brasil, para a não superação do analfabetismo até 2015, uma vez que o país tem alfabetizado uma média de 2 milhões de pessoas por ano, número insuficiente para atingir a demanda de analfabetos no país e cumprir com as metas estabelecidas. Isto sem considerar o aumento da demanda, gerada pela evasão escolar.

Abramovay e Andrade (2006) argumentaram que o PBA não tinha contribuído para a melhoria de vida das comunidades envolvidas e isto se deu pela falta de articulação do programa com outras políticas sociais: moradia, saneamento básico, transporte, segurança alimentar entre outros. Assim, o processo de parceria depende da vontade política dos governos podendo variar os resultados de estado para estado.

Na Venezuela, os egressos contam com políticas centralizadas de continuação de estudos ligadas a Missão Robinson I que vão desde a educação primária até o ensino superior, nas chamadas Missões Educativas Bolivarianas. Caruso *et al.*, em pesquisa encomendada pela CREFAL em 2008 constata que o país mantém “*discurso sedimentado y articulado a los sistemas educativos nacionales*” (CARUSO *et al.*, 2008, p. 104), o que justifica a ação integrada da continuidade dos programas da EJA em território venezuelano.

Os egressos da Missão Robinson I são encaminhados para a Missão Robinson II, após para a Missão Ribas e os concluintes desta missão podem avançar os seus estudos na Missão Sucre. Assim, estas missões têm como objetivo geral incluir as pessoas que estavam fora do sistema formal de ensino desde a educação básica até o nível superior (ILDIS, 2006).

Na Venezuela, os egressos da Missão Ribas, ao concluírem o ensino médio e as pessoas com idade defasada e excluída do sistema escolar e que não tiveram acesso à universidade podem ocupar uma vaga na Missão Sucre optando por uma das aldeias comunitárias onde são ofertados os cursos de nível superior. No Brasil,

a oferta de ensino se encerra no nível médio e no ensino profissional na modalidade EJA.

Mas, para que ocorra a continuidade, deve haver eficácia nos estudos. A qualidade do aprendizado é determinante da passagem de uma etapa para a outra. Quando o alfabetizado está seguro e confiante pelo fato de sentir capaz de sabe ler e escrever, conseqüentemente seguirá adiante os estudos, pois a alfabetização é o início de uma trajetória educacional. Assim, “a continuidade na EJA é fundamental tanto para garantir a alfabetização quanto para maximizar seu impacto” (MARIANO, 2006, p. 26).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva da política mantém vivo o problema de saber quem somos, porque estamos juntos e que objetivos desejamos alcançar. Permite que sejamos capazes de analisar os interesses que devem prevalecer entre nós, o padrão de desenvolvimento e de justiça social em que queremos viver, as lutas a serem empreendidas para que se estabeleça uma vida melhor.

Marco Aurélio Nogueira

Esta pesquisa teve como objetivo uma análise comparativa dos programas de alfabetização – PBA no Brasil e Missão Robinson I na Venezuela, a partir do ano de 2003, com a finalidade de superar o analfabetismo em seus territórios. Ao se optar por fazer um estudo comparado de dimensão internacional, a intenção foi ampliar o olhar do pesquisador para um segundo elemento a fim de aprofundar o estudo do tema em dimensão histórica e espacial.

Braggio & Fiuza asseguram que a investigação comparativa entre dois países “serve como um pretexto, um meio de reflexão entre as duas realidades, um instrumento privilegiado na interpretação da história contemporânea, um recurso a mais no entendimento das especificidades dos processos históricos” (2009, p. 04).

Este ponto de vista é complementado por Pronko (1996), ao situar que a comparação cria a possibilidade de formular novas explicações de forma complementar e mais geral do que somente a esboçada a partir da análise de um só caso, ou seja, “fazendo surgir novas perguntas que, como uma lanterna, iluminam áreas, relações, processos, e conflitos até então escuros, essa tensão exige novos esforços para a compreensão e a construção de novas explicações” (PRONKO, 2000, p. 9).

Constata-se que, apesar das diferenças entre Brasil e Venezuela em relação ao seu contexto político, econômico, social e cultural, apresentam algumas similitudes. No campo da EJA, o contexto histórico não é muito diferente entre os dois países, já no início do seu processo de “colonização” ambos tem na educação missionária centrada nos padres jesuítas, o início de uma educação para os adultos mesmo que voltada à catequese.

Assim, percebe-se que ação educativa nesse campo não é nova, porém até a primeira metade do século XX as ações foram inexpressivas passando por poucas e esparsas experiências em ambos os países. Essas ações vieram somente tomar fôlego a partir da segunda metade do século XX, em espaços populares, por meio da educação não formal como via de amenizar as desigualdades educacionais de milhares de adultos analfabetos ou com pouca escolarização.

A EJA adentrou o século XXI com propostas comprometidas com os princípios de igualdade e justiça social, quando da chegada ao poder de governos voltados para as políticas de inclusão social, no Brasil com Lula e na Venezuela com Chávez. Assim, segundo Oliveira, F., a educação deve ser compreendida como “um direito universal básico e um bem social público” (2009, p. 238) o que não é diferente para a EJA, como “condição para a emancipação social [devendo] ser concebida numa perspectiva democrática e de qualidade, no contexto de um projeto de **inclusão social** mais amplo” (2009, p. 238, grifo nosso).

O ano de 2012 encerrou a *Década das Nações Unidas para a Alfabetização* e segundo a UNESCO, o Brasil tinha como meta “criar programas de educação para 10 milhões de jovens e adultos no prazo de cinco anos, e erradicar o analfabetismo até 2010” (2006, p. 242). O que não ocorreu, pois o país em 2011 ainda apresentava 12,9 milhões de analfabetos, ou seja, 8,6% da população (BRASIL, 2011b). O novo PNE/2011-2020 surge como uma nova promessa de avanço no campo educacional e no que tange a EJA a meta 9 e suas estratégias visam criar condições e ações na superação do analfabetismo.

A Venezuela tinha como meta eliminar o analfabetismo até 2005 (UNESCO, 2006b), fato afirmado em 28 de outubro de 2005, segundo declarações do governo venezuelano após adotar o método de ensino cubano “*Yo sí puedo*” (ILDIS, 2006) atingindo a sua meta e desta forma, ajustando as políticas sociais no cumprimento da CRBV/1999 garantindo a efetivação dos princípios de igualdade e justiça social junto a sua população. Entretanto tal feito é dado como duvidoso, conforme Regnault, em estudo de caráter analítico-descritivo encomendado pela CREFAL em 2008 “*no hay ninguna estadística oficial que refleje ese logro*” (REGNAULT, 2008. p. 17). Este autor ainda alerta para a necessidade de uma pesquisa específica desenhada para este fim e condena que a *Encuesta de Hogares por Muestro*, ou seja, a pesquisa por amostra de domicílio, para este caso, não é tido como um bom método avaliador.

No que tange à veracidade dos dados estatísticos que comprovem o fato da Venezuela ser considerada um território livre do analfabetismo, como já vem sendo discutido, se faz necessário um estudo empírico também já indicado. Porém, não há como negar que as missões tiveram um resultado impressionante em relação à ampliação do acesso à educação. Além disso, segundo projeção da CEPAL (2010a) o país cumprirá a meta do objetivo 3 EPT até 2015, conforme estabelecido pelo *Marco de Ação de Dacar/2000*.

Críticas são tecidas sobre a veracidade deste fato, principalmente quando pesquisadores, ministros e outras autoridades venezuelanas afirmam que a UNESCO declarou a Venezuela território livre do analfabetismo, esta notícia é rebatida pelo fato de não existir uma declaração oficial⁷¹ que comprove o ocorrido. Além disso, não se encontrou nenhum documento em nome da UNESCO atestando tal fato. Esta instituição aponta que para ser considerado um território livre do analfabetismo, o país deve apresentar índices abaixo de 4%, ou seja, 96% da população de quinze anos ou mais que saiba ler e escrever, assim o país é considerado território livre do analfabetismo.

Blank (2007) aponta que o próprio governo venezuelano foi ajustando os conceitos tomados quanto à superação do analfabetismo, passando a ter como meta alcançar a taxa superior a 96% de alfabetização, índice coerente com os critérios técnicos adotados por organizações internacionais, como a UNESCO.

Pesquisas de varias agências multilaterais apresentam dados que não confirmam as declarações do governo venezuelano. Apenas as projeções da CEPAL (2010a) indicam a possibilidade de universalização da alfabetização para 2015.

Faz-se necessário, desta forma, um estudo empírico detalhado com pesquisadores, professores, facilitadores, voluntários, alunos e pessoas ligadas direta ou indiretamente ao processo de alfabetização na Venezuela, de preferência com pontos de vista teóricos diferentes, uma vez que os dados apresentados em documentos oficiais necessitam uma averiguação mais profunda que remonte a uma série histórica (ano a ano; década a década e assim por diante).

Entretanto, cabe destacar aqui os aspectos positivos e as limitações de cada um dos programas estudados.

⁷¹ O Brasil certifica os territórios livres do analfabetismo com um selo conferido pelo MEC aos municípios que atingirem noventa e seis por cento de alfabetização, com base nos dados do Censo Demográfico do IBGE (BRASIL, 2007c).

No Brasil, o PBA é uma política nacional descentralizada, ligada às ações dos governos locais, o que pode vir a favorecer o olhar para as diferentes especificidades de cada região brasileira e das necessidades dos sujeitos envolvidos no programa. Entretanto, os diferentes encaminhamentos locais podem produzir resultados distintos, nem sempre os mais favoráveis – especialmente, os produzidos pelas diferenças decorrentes das condições políticas, econômicas, sociais e culturais e no campo educacional as diferenças pedagógicas.

Ao contrário, o programa Missão Robinson I na Venezuela garante maior unidade nacional e igualdade na distribuição dos recursos e das condições intra e extraescolares, pois é um programa centralizado, assim como os demais programas educativos, na busca do atendimento da totalidade da população excluída dos processos educativos formais.

No caso da Venezuela, uma das vantagens do programa Missões Educativas Bolivarianas, se remete ao fato que os educandos uma vez dentro do processo educativo podem iniciar os seus estudos a partir da alfabetização na Missão Robinson I e concluir o ensino superior por meio da Missão Sucre. Porém, há críticas por constituir um programa a parte, não integrado ao sistema de ensino regular e, atualmente, não estar mais ligado ao ministério da educação.

Isto não ocorre no Brasil, a EJA se encerra no ensino médio ou profissional. As possibilidades de continuidade ficam relegadas às condições locais, outros programas não articulados ao PBA ou a rede pública de ensino regular, todavia as ações ligadas a esta modalidade de ensino são todas vinculadas ao MEC.

Desta forma, a continuidade dos estudos na Venezuela, dentro dos programas educativos da EJA, se traduz como um ponto forte desta política com início, meio e fim. No Brasil, os programas de continuidade na EJA não estão interligados diretamente. Cabe ao alfabetizando, no final do programa, ao se sentir confiante na leitura e escrita ser encaminhado para a fase seguinte que pode ou não estar ligada à mesma instância administrativa de governo, dificultando muitas vezes a continuidade dos estudos.

No que diz respeito à efetivação do direito a educação, tanto para aqueles em idade/série adequada ou para as pessoas com pouca ou nenhuma escolarização, é fato que o ano de 2003, para estes países, se tornou um marco no campo educacional, porque as ações de alfabetização são tomadas como política de

Estado. Tal posição é reafirmada por Torres (2009) em documento produzido para a UNESCO ao constatar que:

La alfabetización necesita constituirse como una política de Estado e inscribirse en un proyecto nacional de desarrollo. Garantizando la calidad y la sustentabilidad de la alfabetización mediante la articulación del Estado, la sociedad civil y la cooperación internacional (2009, p. 80).

Esta foi a posição assumida pela Venezuela (REGNAULT, 2008) quando a partir da CRBV/1999 o Estado toma a educação como um dos campos prioritários como plataforma do governo chavista. Segundo Haddad, a história demonstrou que um dos fatores para a superação do analfabetismo ou a sua redução está “na vontade política de governos e lideranças” (2009, p. 9). Ainda que os dados das declarações oficiais não sejam confirmados, é inegável o alcance das missões em termos de matrículas em todas as etapas e o significativo percentual de alfabetização da população.

Apesar dos avanços, mesmo que tímidos no Brasil, no que concerne ao número de analfabetos absolutos, o aumento percentual de alfabetizados demonstra o investimento do governo. Porém, há problemas que precisam ser identificados, avaliados e resolvidos, para que se cumpra o direito de todos à educação.

Assim, em ambos os países pode-se concluir que, mesmo com muitas diferenças, a busca da efetivação do cumprimento da justiça social tem se tornado evidente no campo do direito à educação, ainda que não alcance a todos na mesma proporção e ritmo.

A alfabetização, nas últimas décadas, tem figurado como tema norteador dos discursos da garantia do direito e da justiça social e muito se avançou neste campo, mas a “lição de casa” ainda não está terminada e há muito por fazer. Para superar esse problema, a ação conjunta do Estado e da sociedade civil é fundamental para a superação do analfabetismo em territórios que ainda apresentam taxas a serem superpujadas. Embora se possam criticar as orientações externas e os objetivos e interesses não sejam manifestos, pode-se concordar com a OEI quando afirma que:

A alfabetização é uma questão humanitária e de justiça social, que depende da decisão política dos governos. É um fim em si mesmo, tendo em conta que é um direito humano básico de todos e de cada pessoa, emanado pelo direito fundamental à educação. Por isso é também uma dívida e um compromisso ético dos Estados, que têm o dever de atender a todas as

peças excluídas do direito à Educação, e de promover um desenvolvimento econômico centrado no indivíduo (OEI, [200-b], p. 2).

O que se buscou nesta dissertação foi apresentar os avanços e os limites dos programas de alfabetização – PBA e Missão Robinson I, para atingir as metas estabelecidas em Jontiem/1990 e Dacar/2000 na superação do analfabetismo em seus territórios. O objetivo desta pesquisa não foi o de apresentar uma avaliação classificatória de um e de outro programa ou julgar os países em questão, mas sim, entender a lógica do contexto histórico da alfabetização de adultos e que esta, estando intimamente ligada ao contexto econômico e político, no campo social e cultural produz resultados contraditórios, ora de ordem positiva ora de ordem negativa.

Todavia, os programas educativos em tela, mesmo marcados por relações capitalistas, têm produzido avanços nos dois países. No caso do Brasil entre os anos de 2003 a 2010 foram 14.218.075 pessoas beneficiadas pelo PBA (BRASIL, 2013c) e na Venezuela durante o mesmo período foram alfabetizadas 4.469.795 (PROVEA, 2011). Desta forma, ambos os programas tendem a cumprir o objetivo a que se propõe: alfabetizar pessoas jovens e adultas com mais de 15 anos, que tiveram este direito negado no passado, se aproximando da efetivação dos princípios de justiça social ao originar tais programas, que são fundamentais para promover uma sociedade que busca ser mais justa, humana e democrática.

REFERÊNCIAS

ABAJO. In: FONTES. Martins. **Diccionario. Diccionario Espanhol. Dicionário Português**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 1ª edição: maio de 2005, p. 1.

ABRAMOVAY, Mirian. ANDRADE, Eliane. **Atividades de avaliação diagnóstica da EJA, programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola**. Rio de Janeiro, 2006. Mimeo.

AÇÃO EDUCATIVA. **Orçamento do programa Brasil Alfabetizado sobe em 2008, mas continua abaixo de 2006**. 23.09.2009. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=1691&Itemid=2>. Acesso em: 13.01.2013.

ALCALÁ, Adolfo. **Aspectos legales teóricos y conceptuales de la educación de adultos**. Observaciones y comentarios más importantes en torno a los fundamentos legales y otros documentos relevantes de la educación de adultos. Universidad Nacional Abierta. Caracas, outubro de 1995. Disponível em: <<http://postgrado.una.edu.ve/andragogia/paginas/alcala1995.pdf>>. Acesso em: 30.06.2012.

ALFASOL. Associação Alfabetização Solidária. **Alfasol**. Disponível em: <<http://www.alfabetizacao.org.br/site/alfasol.asp>>. Acesso em: 06.02.2012.

_____. **Cereja discute**: educação em prisões. Associação Alfabetização Solidária; (organização de) Aline Yamamoto, Ednéia Gonçalves, Mariângela Graciano, Natália Lago, Raiane Assumpção. São Paulo: AlfaSol: Cereja, 2010. (Cereja Discute; 1) Disponível em: <http://www.cereja.org.br/site/_shared%5Cfiles%5Ccer_publicacoesAlfasol%5Canx%5C20100707112635_Cereja_Discute-Final.pdf>. Acesso em: 24.08.2012.

ALHEIT, Peter. DAUSEIN, Bettina. **Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida**. Educação e Pesquisa, São Paulo, Vol. 32, nº1, jan./abr. 2006. Traduzido por Teresa Van Acker, a partir da versão francesa de Christine Delory-Momberger «*Processus de formation et apprentissages tout au long de la vie*», publicada em *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2005, n. 1. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a11v32n1.pdf>>. Acesso em: 31.12.2012.

APLLE, Michel W. Consumindo o outro: branquidade, educação e batatas fritas baratas. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Educação Básica na virada do século**: cultura, política e educação. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 25-43.

APORREA. *Agencia Popular Alternativa de Noticias*. **Misión Robinson entregó certificados de lectura y escritura a dos mil 472 personas**. 01/12/2009. Disponível em: <<http://www.aporrea.org/imprime/n146343.html>>. Acesso em: 26.11.2012.

ARELALO, Lisete Regina Gomes. Direitos sociais e política educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: **Políticas Públicas: Educação, Tecnologia e pessoas com deficiência**. VIZIM, Marli. SILVA, Shirley (orgs). Campinas: Mercado das Letras/Associação de Leitura do Brasil, 2003.

ARRETCHE, Marta. **Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas**. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dcp/assets/docs/Marta/Arretche_2002.pdf>. Acesso em: 15.11.2011.

ARROYO, MIGUEL. O direito do trabalhador à educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* (Org). **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 1995, 3ª edição, p. 75 – 92.

AVEC. *Asociación Venezolana de Educación Católica*. **Boletín Estadístico Anual año 2011 – 2012**. Nº 22, enero, 2012, Caracas, Venezuela. Disponível em: <http://www.avec.org.ve/documentos/pagina_web/boletines/2012/boletin_estadistico_2011_2012.pdf>. Acesso em: 16.08.2012.

_____. **Proyecto Educativo**. Caracas, 1999.

_____. **Proyecto Educativo Pastoral 2010-2015**. Venezuela, Caracas, 2010. Disponível em: <http://www.avec.org.ve/documentos/pagina_web/proyectos/2012/proyecto_educativo.pdf>. Acesso em: 16.08.2012.

BALL. Stephen J. In: MAINARDES, Jefferson. MARCONDES, Maria Inês. **Entrevista com Stephen Ball**: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Educ. Soc., Campinas, vol 30, p. 303-318, jan/abr 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>>. Acesso em: 12.08.2011.

BARRERA. Gelasio Núñez. *Vista nueva. Estado Monagas*. In: CASTIÑEIRA. Katuska Blanco. ROBBIO. Alina Perera. BETANCOURT. Alberto Núñez. **Voces del milagro. La Habana Vieja, Ciudad de La Habana, Cuba: Casa Editora Abril**, 2004, Agosto 8/2004, p. 88-92.

BARRETTO, Vicente Paulo. In: CAVERSAN, Luis Carlos. **O Mobral pretende melhorar o nível de seus professores**. Folha de São Paulo, São Paulo, 20 de outubro de 1985. Acervo Digital Paulo Freire. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/2507/FPF_PTPF_01_0026.pdf>. Acesso em: 05.12.2012.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação para a democracia**. Lua Nova, nº 38, 1996. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n38/a11n38.pdf>>. Acesso em: 09.08.2011.

BERTUSSI, Guadalupe Teresinha. O Analfabetismo na América Latina: uma análise comparada. In: FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. (Org.) **Estudos Comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992, p.37-61.

BLANK. Carlos Aponte. *Evaluación de impacto y Misiones Sociales: una aproximación general*. FERMENTUM – Mérida – Venezuela. Año 17, nº 48, enero – abril, 2007, p. 58-95. Disponível em: <<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/20760/2/articulo3.pdf>>. Acesso em: 15.04.2013.

BLOCH, Marc. **História e historiadores**. Lisboa: Editorial Teorema, 1998.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **Estado, governo, sociedade; por uma teoria geral da política**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação Comparada**: conceito, evolução, métodos. São Paulo: EPU, 1989.

BONILLA-MOLINA, Luis. *Historia breve de la educación en Venezuela (1492 – 2004)*. Ediciones Gato Negro. Caracas, 2004. Disponível em: <http://www.postgrado.unesr.edu.ve/acontece/es/todosnumeros/num16/02_07/historia_de_la_educacion_en_vzla.pdf>. Acesso em: 18.06.2012.

BORGES, Liliam Faria Porto. O debate sobre a democracia na tradição histórica da social-democracia. In: **Democracia e políticas sociais na América Latina**. BORGES, Liliam Faria Porto Borges. MAZZUCO, Neiva Gallina (orgs). São Paulo, Xamã, 2009, p. 37-60.

BOURDIEU, Pierre. Sobre o poder simbólico. In: **A representação política**: elementos para uma teoria do campo político. Capítulo I. Rio de Janeiro, Bertrand, 2004 p. 7-15.

BRAGGIO, Ana Karine. FIUZA, Alexandre Felipe. **Estudo comparativo entre a censura brasileira e argentina**: educação e cultura política em foco. 4º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais. UNIOESTE – Campus Cascavel, 16 a 19 de setembro de 2009. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario4/trabcompletos_estado_lutas_sociais_e_politicas_publicas/Trabcompleto_estudo_comparativo_censura.pdf>. Acesso em: 08.01.2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 05/10/1988. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 12.06.2011.

_____. **Decreto nº 4.281**, de 25 de junho de 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/d4281.htm>. Acesso em: 20.06.2012.

_____. **Decreto nº 4.834**, de 8 de setembro de 2003. 2003a. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/111196/decreto-4834-03>>. Acesso em: 20.01.2012.

_____. **Decreto nº 5.840**, de 13 de julho de 2006. Brasília. 2006d. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em: 10.02.2012.

_____. **Decreto nº 6.093**, de 24 de abril de 2007. Brasília, 2007c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6093.htm#art18>. Acesso em: 12.06.2012.

_____. **Emenda Constitucional nº 53**, de 19 de dezembro de 2006. 2006e. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 22.06.2012.

_____. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em: 16.06.2012.

_____. **Emenda Constitucional nº 64**, de 4 de fevereiro de 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc64.htm>. Acesso em: 14.08.2012.

_____. IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Área Territorial Brasileira**. 2012q. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/cartografia/default_territ_area.shtm>. Acesso em: 16.03.2012.

_____. _____. **Censo Demográfico 2010**. Resultados gerais da Amostra. Rio de Janeiro, 27 de abril de 2012. 2012h. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>>. Acesso em: 02.12.2012.

_____. _____. **Estudo revela 60 anos de transformações sociais no país**. Comunicação Social, 25 de maio de 2007. 2007b. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=892&id_pagina=1>. Acesso em: 31.01.2012.

_____. _____. **IBGE PAÍSES**. 2012s. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/paisesat/main.php>>. Acesso em: 10.04.2012.

_____. _____. **Indicadores Sociais Municipais. Uma análise dos resultados do censo Demográfico de 2010**. Rio de Janeiro. 2011. 2011a. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/indicadores_sociais_municipais/indicadores_sociais_municipais.pdf>. Acesso em: 02.12.2012.

_____. _____. **Pesquisa (s): Pesquisa nacional por Amostra de Domicílios.**

2012n. Disponível em:

<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisa_resultados.php?id_pesquisa=40>. Acesso em: 08.01.2012.

_____. _____. **Pessoas de até 5 anos ou mais de idade não alfabetizadas, por grupos de idade.** 2013b. Disponível em:

<<http://serieestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?no=1&op=1&vcodigo=PD321&t=pessoas-5-anos-mais-idade-nao>>. Acesso em: 18.04.2013.

_____. _____. **PNAD 2011. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios.**

2011b. Disponível em:

<<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>>. Acesso em: 13.01.2013.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas. **Lei 5.379**, de 15 de dezembro de 1967. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=117865>>. Acesso em: 08.03.2012.

_____. _____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF. Disponível

em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 14.06.2011.

_____. _____. **Lei 9.795**, de 27 de abril de 1999. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9795.htm>. Acesso em: 12.04.2012.

_____. _____. **Lei 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 13.01.2001.

_____. _____. **Lei 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. 2003b. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: 08.06.2012.

_____. _____. **Lei 10.836**, de 09 de janeiro de 2004. 2004a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.836.htm>. Acesso em: 28.05.2012.

_____. _____. **Lei 11.129**, de 30 de junho de 2005. 2005c. Disponível em:

<http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/Lei%20n11129_05.pdf>. Acesso em: 28.04.2012.

_____. _____. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. 2008c. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 13.01.2012.

_____. _____. **Lei 11.692**, de 10 de junho de 2008. Brasília. 2008a. Disponível

em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11692.htm>. Acesso em: 06.08.2012.

_____. MEC. Ministério da Educação. **Brasil Alfabetizado**. 2012d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12280&option=com_content&view=article>. Acesso em: 12.04.2012.

_____. _____. **Educação em Prisões. NOVO**. 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17460&Itemid=817>. Acesso em: 24.08.2012.

_____. _____. **Manual Operacional do Programa Brasil Alfabetizado 2008**. 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/brasilalfabetizado/pba_passoapasso.pdf>. Acesso em: 13.02.2013.

_____. _____. **O PNE 2011-2020: METAS E ESTRATÉGIAS**. 2011d. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 07.02.2013.

_____. _____. **PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL MEC/MS Nº 15**, de 24 de abril de 2007. Brasília. 2007a. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/Portaria_Interministerial_N_015.pdf>. Acesso em: 27.09.2012.

_____. _____. **Projovem Campo – Saberes da Terra. NOVO**. 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17441&Itemid=817>. Acesso em: 10.08.2012.

_____. _____. **Projovem Urbano NOVO**. 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17462&Itemid=817>. Acesso em: 18.08.2012.

_____. _____. **Programa Brasil Alfabetizado – Novo**. 2012e. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17457&Itemid=817>. Acesso em: 16.03.2012.

_____. _____. **PROEJA. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília, agosto, 2007. 2007d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em: 12.07.2012.

_____. _____. **Saberes das Águas recebe reforço**. 24 de julho de 2006. 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=6730>. Acesso em: 24.08.2012.

_____. _____. INEP. PINTO, José Marcelino de Rezende. BRANT, Liliâne Lúcia Nunes de Aranha Oliveira. SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno. PASCUM, Ana Roberta Pati. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. [200-]. Disponível em:

<<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Analfabetismo.pdf>>. Acesso em: 28.06.2012.

_____. _____. PDE. **Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**. 2012o. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_144.php>. Acesso em: 08.01.2012.

_____. _____. _____. **Alfabetização e educação de jovens e adultos**. 2012r. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_4.php>. Acesso em: 20.05.2012.

_____. _____. _____. **Brasil Alfabetizado**. 2013c. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_143.php>. Acesso em: 16.01.2013.

_____. _____. _____. **Indicadores. Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos**. 2012l. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_5.php>. Acesso em: 21.04.2012.

_____. _____. _____. **Indicadores. Indicadores gerais**. 2012m. Disponível em: <http://gestao2010.mec.gov.br/indicadores/chart_102.php>. Acesso em: 21.04.2012.

_____. Ministério da Saúde. **Indicadores demográficos. IDB 2011 Brasil**. Disponível em: <<http://tabnet.datasus.gov.br/cgi/tabcgi.exe?idb2011/a01.def>>. Acesso em: 20.08.2012.

_____. Ministério das Relações Exteriores. Divisão de Informação Comercial. **Como Exportar: Venezuela**. Ministério das Relações Exteriores. Brasília: O Ministério, 1998. Disponível em: <<http://www.sebraemg.com.br/arquivos/programaseprojetos/negociosinternacionais/comoexportar/Venezuela.pdf>>. Acesso em: 02.10.2012.

_____. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, sociais e culturais**. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/pacto_dir_economicos>. Acesso em: 15.10.2011.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 2/2005**, aprovado em 16.03.2005. 2005a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_05.pdf>. Acesso em: 24.08.2012.

_____. **PNLA**. 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=636&id=12386&option=com_content&view=article>. Acesso em: 15.04.2013.

_____. PORTAL BRASIL. **Censo 2010: caí taxa de analfabetismo no país**. 2011c. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/11/16/censo-2010-cai-taxa-de-analfabetismo-no-pais>>. Acesso em: 02.02.2013.

_____. _____. **Crianças beneficiárias do Bolsa Família têm frequência escolar maior que 85%**. 10.09.2012. 2012j. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2012/09/10/criancas-beneficiarias-do-bolsa-familia-tem-frequencia-escolar-maior-que-85>>. Acesso em: 05.11.2012.

_____. _____. **Mercado de trabalho**. 2012g. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/mercado-de-trabalho/projovem>>. Acesso em: 05.11.2012.

_____. **RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 32**. Brasília, 1º de julho de 2011. 2011f. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/resolucoes/item/3455-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-32-de-1-de-julho-de-2011>>. Acesso em: 14.08.2012.

_____. **RESOLUÇÃO CD/FNDE Nº 44**, 5 de setembro de 2012. Brasília, 2012p.

_____. **RESOLUÇÃO nº 22**, de 20 de abril de 2006. Brasília. 2006b. Disponível em: <<http://www.diariodasleis.com.br/busca/exibmlink.php?numlink=1-164-34-2006-04-20-22>>. Acesso em: 20.08.2012.

_____. **RESOLUÇÃO nº 31** de 10 de agosto de 2006. Brasília. 2006c. Disponível em: <<http://www.diariodasleis.com.br/busca/exibmlink.php?numlink=1-164-34-2006-08-10-31>>. Acesso em: 20.08.2012.

_____. SECAD. **Anexo II. Orientações Pedagógicas**. 2004b. Disponível em: <ftp://ftp.fnde.gov.br/web/.../res019_24042004_anexo_02_04.doc>. Acesso em: 08.11.2012.

_____. _____. Diretoria de Educação Integral, Direitos Humanos e Cidadania. Coordenação Geral de Educação Integral. **Nota Técnica. Inclusão da Educação Integral como linha temática da educação para a diversidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e atualização das Diretrizes Curriculares nacionais da Educação Básica**. 2004c. Disponível em: <www.seduc.pa.gov.br/.../ProgramaMaisEducacao/NOTA_TECNICA_ED>. Acesso em: 12.12.2012.

_____. SECADI. **Balanço PBA**. 2012f. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/2419>>. Acesso em: 16.11.2012.

_____. _____. Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: Elementos para a Formação de Coordenadores de Turmas e de Alfabetizadores**. Brasília, abril, 2011. 2011e.

_____. _____. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. 2012i. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=290&Itemid=816>. Acesso em: 23.04.2012.

_____. **Venezuela: Venezuela celebra victoria contra el analfabetismo.** 2005b. Disponível em: <<http://www.sic.inep.gov.br/pt/component/content/article/101/588-venezuela-venezuela-celebra-victoria-contra-el-analfabetismo>>. Acesso em: 13.05.2012.

BRASIL é 88º colocado em educação. **Jornal Gazeta do Povo.** 02.03.2011. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/mundo/conteudo.phtml?id=1102033&tit=Brasil-e-88-colocado-em-educacao>>. Acesso em 02.02.2013.

BRITO, Leonardo Leonidas de. **Neoliberalismo e imprensa no Brasil.** 26 de junho de 2007, Observatório da Imprensa, edição 439. Disponível em: <<http://www.observatoriodaimprensa.com.br/news/view/neoliberalismo-e-imprensa-no-brasil>>. Acesso em: 08/08/2011.

CABRERA, Beatriz Fernández. Os Conselhos Comunais: subjetividades e rupturas do mundo popular venezuelano. In: BORGES, Liliam Faria Porto Borges. MAZZUCO, Neiva Gallina (organizadoras). **Democracia e políticas sociais na América Latina.** São Paulo, Xamã, 2009, p. 77-104.

CADENA. In: FONTES. Martins. **Diccionario. Diccionario Espanhol. Dicionário Português.** São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda. 1ª edição: maio de 2005, p. 47.

CALSADILLA, Omar. In: PARANÁ. Agência de Notícias. 18.11.2011. **Paraná troca experiências sobre alfabetização com a Venezuela.** 22.03.2006. Disponível em: <<http://www.historico.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=19327>>. Acesso em: 28.03.2012.

CARDENAL, Ernesto. **Los pobres sabrán por quién votar.** IN: APORREA. Caracas, 15.08.2004. Disponível em: <<http://www.aporrea.org/tiburon/a9333.html>>. Acesso em: 05.10.2012.

CARUSO, Arlés *et al.* **Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe.** Informe Regional. CREFAL, 2008. Disponível em: <http://www.campanaderechoeducacion.org/v2/phocadownload/userupload/ceaal_epja_regional.pdf>. Acesso em: 15.03.2012.

CASÉRIO, Vera Mariza Regino. **Educação de Jovens e Adultos: pontos e contrapontos.** Bauru: EDUSC, 2003.

CASTILLO, Ismael Sánchez *et al.* **Yo, sí puedo Un programa para poner fin al analfabetismo en Sevilla y en el mundo.** *Laberinto n. 33 / Especial Educación* / 2011. Disponível em: <<http://yosipuedosevilla.files.wordpress.com/2011/11/yo-si-puedo.pdf>>. Acesso em: 01.10.2012.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. A educação tem jeito? O desafio da qualidade. In: ITUASSU. Arthur. ALMEIDA. Rodrigo de. **O Brasil tem jeito?** Volume 2: Educação, saúde, justiça e segurança. Rio de Janeiro: Zahar, 2007, p. 35 – 74.

Disponível em:

<<http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/publicacoes/O%20Desafio%20da%20Qualidade%20-%20Maria%20Helena%20Guimaraes%20Castro.pdf>>. Acesso em: 25.06.2012.

CEPAL. Centro Econômico para a América Latina e o Caribe. **Anuario Estadístico de América Latina y El Caribe**. 2010b. Disponível em:

<http://websie.eclac.cl/anuario_estadistico/anuario_2010/esp/index.asp>. Acesso em: 28.01.2013.

_____. **Panorama social da América Latina 2010 – Documento Informativo**.

2010a. Disponível em: <<http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/6/41806/PSP-panoramasocial2010.pdf>>. Acesso em: 19.01.2012.

CEPAL. PNUD. OIT. **Emprego, desenvolvimento humano e trabalho decente: a experiência brasileira recente**. Brasília, 2008. Disponível em:

<http://www.oitbrasil.org.br/sites/default/files/topic/decent_work/pub/emprego_desenvolvimento_299.pdf>. Acesso em: 13.11.2011.

CHÁVEZ Hugo Rafael Frías. **Aló Presidente, programa nº 238**. Caracas, 30 de outubro de 2005, p. 73. In: *Ministerio de Comunicación y Información*. Disponível em: <www.alopresidente.gob.ve/...alo/.../1294/?...Alo>. Acesso em: 12.10.2011.

_____. Caracas, 2003. In: _____. **Las Misiones Bolivarianas**. Caracas, Venezuela, 2006. *Colección Temas de Hoy*. Disponível em:

<<http://www.sisov.mpd.gob.ve/estudios/143/Las%20misiones%20bolivarianas.pdf>>. Acesso em: 15.11.2011.

_____. Caracas, 12 de novembro de 2004. In: D'ELIA. Yolanda. QUIROZ. Cristyn. ILDIS. Unidad. *Fundación Foro Social Democrata de Venezuela*. **Las Misiones Sociales: ¿Una Alternativa para Superar la Pobreza?** Caracas, junho de 2010.

Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/caracas/08806.pdf>>. Acesso em: 08.03.2012.

_____. Caracas, 2007. In: *Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno*. **2007: Patria Socialismo o Morte**. Disponível em:

<http://www.presidencia.gob.ve/gobierno_presidente_link9.html>. Acesso em: 12.10.2012.

COSME, Gerliane Martins... [et al.]. FREITAS, Rony C. O et al. (orgs). **Repensando o PROEJA: concepções para a formação de educadores**. Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em:

<http://xa.yimg.com/kq/groups/19003918/1061403331/name/PROEJA_livro_2011_WEB.pdf>. Acesso em: 08.04.2012.

COSTA, Joicy Suely Galvão da. SILVA, Gleydson Rodrigues da. **Leitura e Emancipação: a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler e a Educação Libertadora**. Disponível em:

<<http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.8.pdf>>. Acesso em: 17.08.2012.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação escolar e o sistema nacional de educação**. [201-] Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/pedagogia/Jamil%201.pdf>>. Acesso em: 09.08.2011.

_____. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de pesquisa, nº 116, p. 245-262, julho/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 02.11.2011.

_____. **Parecer CNE nº 11/2000**. CEB. Aprovado em 10.05.2000, p. 645-712.

DESARROLLO SOCIAL. In: PDVSA. **Balance de la Gestión Social Ambiental 2010**. Disponível em: <<http://www.pdvsa.com/interface.sp/database/fichero/free/7667/1593.PDF>>. Acesso em: 12.02.2013.

D'ELIA, Yolanda. CABEZAS, Luis Francisco. **Las Misiones Sociales en Venezuela**. ILDIS. CONVITE A.C. Mayo, 2008. Disponível em: <<http://www.ildis.org.ve/website/administrador/uploads/PolycymisionesYolanda.pdf>>. Acesso em: 29.06.2012.

D'ELIA, Yolanda. QUIROZ, Cristyn. **Las Misiones Sociales: ¿Una Alternativa para Superar la Pobreza?** ILDIS. Unidad. Fundación Foro Social Democrata de Venezuela. Caracas, junio de 2010. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/caracas/08806.pdf>>. Acesso em: 08.03.2012.

DEFOURNY, Vincent. In: **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008**: educação para todos em 2015, alcançaremos a meta? UNESCO, 2008. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf>>. Acesso em: 15.06.2012.

DEROUET, Jean-Louis. Entre a recuperação dos saberes oriundos da crítica e a construção dos padrões do “managenent” liberal: pesquisa, administração e política nas França de 1975 a 2005. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. FERREIRA, Eliza Bartolozzi (orgs). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009, p. 33-65.

DETENTAS recebem certificado do Paraná Alfabetizado. **Jornal do Oeste**. 12.12.2012. Disponível em: <<http://www.jornaldoeste.com.br/seguranca/detentas-recebem-certificado-do-parana-alfabetizado-38902/>>. Acesso em: 06.02.2013.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. Introdução à filosofia da Educação. São Paulo: Nacional, 1959.

DI PIERRO, Maria Clara. **Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe**: trajetória recente. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0638134.pdf>>. Acesso em: 18.01.2012.

DI PIERRO, Maria Clara (coord.). ABBONIZIO, Aline Cristine de Oliveira. GRACIANO, Mariângela. **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo. Ação Educativa, outubro de 2003. Disponível em: http://www.cereja.org.br/site/_shared%5Cfiles%5Ccer_livros%5Canx%5C20100712124248_Seis-anos_EJA_Acao-Educativa.pdf>. Acesso em: 20.08.2012.

DI PIERRO, Maria Clara. GRACIANO, Mariângela. **A educação de jovens e adultos no Brasil**. Informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para a América Latina e o Caribe. Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação. São Paulo, junho, 2003. Disponível em: <http://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/a-educac3a7c3a3o-de-jovens-e-adultos-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 26.04.2012.

DIAS. Cleuza Maria Sobral. ENGERS. Maria Emília Amaral. **Tempos e memórias de professoras alfabetizadoras**. Porto Alegre – RS, ano XXVIII, n. 3 (57), p. 505 – 523, Set./Dez. 2005.

DÍAZ, Leonela Inés Relyz. **La Alfabetización por Radio y Televisión**. 2012. Disponível em: <http://yosipuedo.com.ar/art-leonela.htm>>. Acesso em: 09.03.2012.

DÍAZ, Leonela Inés Relyz. SOUZA. Ester Maria de Figueiredo. **Alfabetização: Método “Yo sí puedo”**. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, v. 5, n. 6, p. 81-88, jan./jun. 2009. Entrevista concedida a Ester Maria de Figueiredo Souza. Disponível em: <http://www.uesb.br/editora/publicacoes/Pr%C3%A1xis-v.%205,%20N.%206.pdf>>. Acesso em: 09.03.2012.

DFIB. *Departament for International Development*. **Adult Literacy: an update**. Disponível em: <http://www.dvv-international.de/files/dfidbriefliteracyfinal080811.pdf>>. Acesso em: 31.08.2012.

DUARTE, Clarice Seixas. **A educação como um direito fundamental de natureza social**. Educ. Soc., Campinas, volume 28, nº 100 – especial p. 691-713, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0428100>>. Acesso em: 08.12.2011.

_____. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. São Paulo em perspectiva, vol. 18 nº 2, 2004, p. 113-118. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v18n2/a12v18n2.pdf>>. Acesso em: 20.01.2012.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** Cadernos de pesquisa, v. 34, nº 23, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>>. Acesso em: 13.06.2012.

EDUCA. **Que dia é hoje?** Disponível em: <<http://www.igeduca.com.br/biblioteca/que-dia-e-hoje/dia-internacional-da-alfabetizacao.html>>. Acesso em: 23.01.2012.

ENGELS, Federico. Crítica del programa de Erfurt. In: MARX, Carlos. ENGELS, Federico. **Crítica del programa de Gotha. Crítica del Programa de Erfurt**. Disponível em: <<http://pcmml.files.wordpress.com/2011/12/criticaalprogramadegotha-marx.pdf>>. Acesso em: 23.10.2012.

EQUIDISTANTE. In: AULETE, Caldas. **Dicionário Caldas Aulete da língua portuguesa**: edição de bolso. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2008. Porto Alegre, RS: L&PM, 2008, p. 418.

FAO. Organização das Nações Unidas para Agricultura e Alimentação. **Informe Nacional Venezuela**. Disponível em: <<http://www.fao.org/docrep/008/j5484s/j5484s06.htm>>. Acesso em: 16.08.2012.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 13-28.

FE Y ALEGRÍA. *Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social. Qué es Fe y Alegría*. Disponível em: <<http://www.feyalegria.org/libreria/portal.php?caso=2&id=94>>. Acesso em: 23.09.2012.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?** Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13930.pdf>>. Acesso em: 28.11.2012.

_____. **Diagnóstico da escolarização no Brasil**. Trabalho apresentado na XXII Reunião da ANPEd, Caxambu, setembro 1999. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez, 1999 nº 12. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a03.pdf>>. Acesso em: 12.12.2012.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Políticas educativas no Brasil no tempo de crise. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. FERREIRA, Eliza Bartolozzi (orgs). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009, p. 253–270.

FERREIRA, Olavo Leonel. **História do Brasil**. São Paulo: Ática, 1995. 17ª ed.

FIGUEIREDO, Argelina Cherubin. **Princípios de justiça e avaliação de políticas**. Lua Nova. Revista de Cultura e Política, 1997 nº 39, CEDEC, p. 73-103. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-64451997000100006&script=sci_arttext>. Acesso em: 16.11.2011.

FONSECA, Laura Souza. **Política de Estado e políticas de governo: a educação de jovens e adultos em questão**. VI Escola de Inverno. FAGED/UFRGS. Julho, 2008.

Educação e Políticas Públicas: Encontros e Desencontros. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/comexedu/arquivos/laura_fonseca.pdf>. Acesso em: 15.02.2013.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história**: vozes, palavras e textos. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hypolito e Helena Beatriz M de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Estudos comparados em educação: uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. In: FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. (Org.) **Estudos Comparados e educação na América Latina**. São Paulo: Livros do Tatu: Cortez, 1992, p.13-35.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981, 5ª Ed. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/Acao_Cultural_para_a_Liberdade.pdf>. Acesso em: 25.04.2012.

_____. **Desafios da educação de adultos frente à nova reestruturação tecnológica**. Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos. São Paulo, IBEAC, 1996, vol. 1, p. 264-274.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, 17ª Ed.

FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. **Educação de Jovens e Adultos, educação popular e processos de conscientização**: intersecções na vida cotidiana. In: Educar em Revista. Curitiba, PR: Ed. UFPR, nº 29, 2007, p. 47–62.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Política e gestão educacional na contemporaneidade. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. FERREIRA, Eliza Bartolozzi (Orgs). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009, p. 65-81.

_____. **Políticas públicas na educação**. Programa Nós da Educação nº 20 Portal Dia a Dia da Educação – Secretaria de Estado da Educação – Pr., gravado em 12/03/2007. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/tvpendrive/arquivos/File/programas/tv.htm>>. Acesso em: 31/07/09.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009. Instituto Paulo Freire. Série Cadernos de Formação, 4. Disponível em: <http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000159/EdL_Educacao_de_Adultos_como_Direito_Humano_Moacir_Gadotti.pdf>. Acesso em: 15.01.2013.

_____. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 1991.

GALLO, Sílvia. A educação brasileira contemporânea numa perspectiva libertária. In: PEY, Maria Oly (Org). **Educação Libertária**: textos de um seminário. Rio de Janeiro/Florianópolis: Achiemé/Movimento. 1996a. Disponível em: <<http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0106.html>>. Acesso em: 11.09.2012.

_____. A educação pública como função do Estado. In: _____. **Educação Libertária**: textos de um seminário. Rio de Janeiro/Florianópolis: Achiemé/Movimento. 1996b. Disponível em: <<http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0107.html>>. Acesso em: 11.09.2012.

_____. A filosofia política moderna e o conceito de Estado. In: _____. **Educação Libertária**: textos de um seminário. Rio de Janeiro/Florianópolis: Achiemé/Movimento. 1996c. Disponível em: <<http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0007.html>>. Acesso em: 11.09.2012.

_____. Pedagogia libertária: Princípios-filosóficos. In: _____. **Educação Libertária**: textos de um seminário. Rio de Janeiro/Florianópolis: Achiemé/Movimento. 1996d. Disponível em: <<http://www.cedap.assis.unesp.br/cantolibertario/textos/0137.html>>. Acesso em: 11.09.2012.

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A globalização libertadora tem de se sustentar em um conjunto de valores que a educação deve formar**. Pátio Revista Pedagógica. Ano VI, nº 28, Nov 2003/jan 2004, p. 26-30.

_____. **Marchas y Contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyentes en América Latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos)**. Revista Iberoamericana de Educación. N.º 49 (2009), p. 19-57. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie49a01.pdf>>. Acesso em: 18.01.2012.

_____. Adeus à escola pública. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo (Org). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 18ª Ed.

GODOY, Mayra. **Historia de Guatemala. Desde un punto de vista crítico**. Disponível em: <<http://www.cuc.org.gt/materiales/historiadeguatemala.pdf>>. Acesso em: 02.10.2012.

GÓES, Moacyr de. **De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961–1964)**: Uma escola democrática. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 1991.

GRAFF, Harvey. **O mito do analfabetismo**. Teoria da Educação. Porto Alegre: Pannômica, n. 2, p. 30-64, 1990.

GRAMSCI, Antonio. **Cartas do Cárcere**. Vol. 1 e 2. Tradução: Luiz Sérgio Henriques. Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques (Orgs). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

GUIDELLI, Rosângela Cristina. **A prática pedagógica do professor do ensino básico de jovens e adultos**: desacertos, tentativas, acertos. Dissertação de Mestrado. UFSCar. São Carlos, 1996.

HADDAD, Sérgio. **A situação atual da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil**. CREFAL, México, 2008. Disponível em: http://tariacuri.crefal.edu.mx/crefal/crefal2011/cooperacion/descargas/informes_nacionales/brasil_castellano.pdf. Acesso em: 15.10.2011.

_____. **Apresentação**. In: PERONI, Vera Maria Vidal. A campanha de alfabetização em Cuba. Porto Alegre: editora da UFRGS. 2009.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. **Uma visão da história da escolarização de jovens e adultos no Brasil**. [200-]. Versão atualizada e ampliada do artigo publicado originalmente como: HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HENRIQUES, Ricardo. Alfabetização e Inclusão Social: contexto e desafios do Programa Brasil Alfabetizado. In: HENRIQUES, Ricardo. BARROS, Ricardo Paes de. AZEVEDO, João Pedro (Orgs). **Brasil Alfabetizado**: caminhos da avaliação. Coleção Educação para Todos. Série Avaliação nº 1, v. 18. Brasília, SECAD, 2006, p. 13-58. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154571por.pdf>. Acesso em: 26.04.2012.

HERRERA, Mariano. **El sistema educativo bolivariano**. (2012). Disponível em: <http://www.cice.org.ve/descargas/Sistema%20Educativo%20Venezolano.pdf>. Acesso em: 17.01.2013.

_____. **¿Hacían falta las misiones? Las misiones de educación**. 10 de maio de 2010. Disponível em: <http://www.marianoherrera.org/2010/05/hacian-falta-las-misiones.html>. Acesso em: 27.12.2012.

IANNI, Octavio. **A Era do Globalismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997, p. 237.

IDEARIO Bolivariano. Eje de formación sociopolítica. Disponível em: http://www.aipazcomun.org/IMG/pdf_Ideario_Bolivariano.pdf. Acesso em: 27.12.2012.

ILDIS. Instituto Latinoamericano de Investigaciones Sociales. **Las Misiones Sociales en Venezuela: una aproximación a su comprensión y análisis.** D'ELIA, Yolanda (coordinadora). Caracas, Venezuela, 1ª edición, octubre, 2006. Disponível em: <<http://library.fes.de/pdf-files/bueros/caracas/50458.pdf>>. Acesso em: 12.10.2011.

INFANTE, Isabel. Educação e capacitação permanente. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2003.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. **Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016:** o que evidenciam as estatísticas? R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/view/1806/1603>>. Acesso em: 09.06.2012.

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. **O desenho institucional dos Conselhos Gestores.** Florianópolis, Santa Catarina, [201-].

MACHADO, Jesús. GUERRA, José Gregorio. **Investigación sobre violencia em las escuelas. Informe Final.** 2009. Disponível em: <<http://www.cecodap.org.ve/descargables/gumilla-informe-violencia-en-las-escuelas.pdf>>. Acesso em: 11.12.2012.

MAGNÓLI, Demétrio. ARAÚJO, Regina. **Projeto de ensino de geografia:** natureza, tecnologias, sociedades: geografia do Brasil. São Paulo: Moderna, 2001.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educ. Soc., Campinas, vol 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr.2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 06.10.2011.

_____. **Análise das Políticas Educacionais:** breves considerações teórico-metodológicas. Revista Contrapontos, volume 9, nº 1 – Itajaí, jan/abr 2009, p. 4–16. Disponível em: <<http://www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/971/828>>. Acesso em: 16.10.2011.

MARIANO. Mônica. Desenho do Programa Brasil Alfabetizado e do Plano de Avaliação. In: CARNEIRO. Mônica de Castro Mariano. TELES, Jorge Luiz (Orgs). **Brasil Alfabetizado:** experiências de avaliação dos parceiros. Coleção Educação para Todos. Série Avaliação nº 5, v. 22. Brasília, SECAD, dezembro, 2006, p. 13-34. 1ª edição. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154575por.pdf>>. Acesso em: 23.04.2012.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** Publicado pelo Instituto José Luis e Rosa Sundermann, 2003. Disponível em: <http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx_engels_manifesto.pdf>. Acesso em: 06.10.2012.

MATSUURA, Koichiro. 28 de outubro de 2005. In: *MInCI. La Venezuela libre de analfabetismo: un gran logro a los ojos del mundo*. 2012. Disponível em: <http://minci2.minci.gob.ve/opinion/7/6436/la_venezuela_libre.html>. Acesso em: 22.09.2012.

MATUTAÇÕES. **Redução de pobreza e indigência na América Latina entre 2002 e 2009**. Disponível em: <<http://matutacoes.wordpress.com/2012/02/16/reducao-pobreza-indigencia-america-latina-2002-2009/>>. Acesso em: 20.04.2012.

MISIÓN Robinson. *Yo sí puedo*. EDUCERE – La Revista Venezolana de Educación. Entrevistas Educativas, Enero-marzo, año/vol. 9, número 28, 2005. Universidad de Los Andes. Mérida. Venezuela, p. 9-18. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ForazarDescargaArchivo.jsp?cvRev=356&cvArt=35602803&nombre=Misi%F3n%20Robinson.%20Yo%20s%ED%20puedo>>. Acesso em: 12.06.2012.

MULLER, Pierre. SUREL, Yves. **A Análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002. Tradução de Agemir Bavaresco e Alceu Ravanello Ferraro.

MUNARIM, Antonio. Parceria: uma faca de muitos gumes. In: VÓVIO, Cláudia Lemos. IRELAND, Timothy Denis. **Construção Coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. Ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2008.

NASCIMENTO JÚNIOR, Luiz Gonzaga. **Gonzaguinha. Assim seja amém**. Disponível em: <http://www.gonzaguinha.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=108:assim-seja-amem&catid=35:letras&Itemid=54>. Acesso em: 20.04.2012.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon. **A reconfiguração do estado venezuelano inscrito na Constituição de 1999 e o processo de universalização da educação escolar**: as missões Robinson, Ribas e Sucre. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT05-3783--Int.pdf>>. Acesso em: 02.08.2012.

_____. Democratização da educação escolar: As missões Robinson, Ribas e Sucre e o estado venezuelano inscrito na Constituição de 1999. In: BORGES, Liliam Faria Porto Borges. MAZZUCO, Neiva Gallina (Orgs). **Democracia e políticas sociais na América Latina**. São Paulo, Xamã, 2009, p. 105-120.

_____. **O Processo de universalização da educação escolar Venezuela: as Missões Robinson, Ribas e Sucre**. Disponível em: <http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/qt5/sessao1/Francis_Nogueira.pdf>. Acesso em: 28.10.2011.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania. In: MACHADO, Lourdes Marcelino. FERREIRA, Naira Syria Carapeto. (Orgs). **Política e Gestão da Educação**: dois olhares. Rio de Janeiro. DP&A, 2002, p. 17-32.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1993, 2ª ed. 220 pág.

NÓVOA, António. Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In: MARTINEZ, Silvia Alícia; SOUZA, Donaldo Bello de. (Org.). **Educação comparada**: rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009, p. 23-62.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educativa, crise da escola e a promoção de justiça social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. FERREIRA, Eliza Bartolozzi (Orgs). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009, p. 17-32.

OLIVEIRA, Daniela Piergili Weiers de. **Políticas Públicas de Fomento à leitura**: agenda governamental, política nacional e práticas locais. São Paulo, 2011, 146f. Escola de Administração de Empresas de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Administração Pública e Governo). Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8248/62090100021.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 11.12.2012.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A função social da educação e da escola pública: tensões, desafios e perspectivas. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. FERREIRA, Eliza Bartolozzi (Orgs). **Crise da Escola e Políticas Educativas**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009, p. 237-252.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. In: Educar em Revista. Curitiba, PR: Ed. UFPR, n° 1, jan 1981. 2007, p. 83–100. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/07.pdf>>. Acesso em: 28.08.2012.

OEI. Organização dos Estados Ibero-americanos. **Estructura y titulaciones de Educación Superior en Venezuela**. [201-]. Disponível em: <<http://www.oei.es/homologaciones/venezuela.pdf>>. Acesso em: 19.09.2012.

_____. **Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas. Organización de Estados Iberoamericanos. Informe país. Venezuela Cambió para siempre**. Caracas, mayo de 2006. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/venezuela/informe_alfabetizacion.pdf>. Acesso em: 16.08.2012.

_____. **Plan Iberoamericano de alfabetización y educación básica de personas jóvenes y adultas. 2007 – 2015. Informes de países**, OEI, [200-a]. Disponível em: <<http://www.oei.es/alfabetizacion/informepaises.pdf>>. Acesso em: 18.01.2012.

_____. **Plano Ibero-americano de Alfabetização e Educação Básica de pessoas jovens e adultas 2007-2015**. Resumo Executivo. Secretaria General Iberoamericana. OEI, [200-b]. Disponível em: <http://www.segib.com/upload/File/PIA_PT.pdf>. Acesso em: 10.10.2012.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Estados Membros**. [201-]. Disponível em: <<http://www.un.org/es/members/>>. Acesso em: 02.11.2011.

_____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembléia Geral das Nações Unidas, 10/12/1948.

_____. **La pobreza en América Latina: dimensiones y políticas**. Santiago de Chile, 1985. *Estudios y Informes de la CEPAL*.

_____. **Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 16/12/1966. Disponível em: <<http://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>>. Acesso em: 08.12.2011.

_____. *United Nations Statistics Division, Department of Economic and Social Affairs. Millennium Development Goals Indicators - 2011*. Disponível em: <<http://mdgs.un.org/unsd/mdg/Default.aspx>>. Acesso em: 02.01.2012.

ORSO, Paulino José. **Educação, história, possibilidades e os limites**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 4, n. 2, p. 46-57, dez. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/15412/12769>>. Acesso em: 29.07.2013.

OURIQUES, Nildo. **Raízes no libertador: bolivarianismo popular na Venezuela**. Florianópolis, SC: Insular, 2005.

PÁDUA, Adriana Suzart de. **Mudança e Continuidade: Notas comparativas da Constituição Bolivariana da Venezuela**. Disponível em: <<http://www.gedes.org.br/downloads/0ad2c8b1229b26b2ae227fbe1525c31b.pdf>>. Acesso em: 28.10.2011.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 5ª edição, 1987.

_____. **MOBRAL: um desacerto autoritário I, II e III**. Rio de Janeiro: Síntese, Ibrades, nos. 23-5, 1981-1982.

PARANÁ. SEED. **Fórum da Educação de Jovens e Adultos 10 anos**. Curitiba, Paraná, maio, 2012. 2012a. Formato PPT. Disponível em: <http://www.google.co.ve/url?sa=t&rct=j&q=1.%09apresenta%C3%A7%C3%A3o%20seed_pr.ppt%20-%20f%C3%B3rum%20eja&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCkQFjAA&url=http%3A%2F%2Fforumeja.org.br%2Fpr%2Fsites%2Fforumeja.org.br.pr%2Ffiles%2Fapresenta%25C3%25A7%25C3%25A3o%2520seed_pr.ppt&ei=HDTrUOeoOY_S9AS0woGwDw&usq=AFQjCNHv2zllkW5VacvsqV1FsY3ZA2KJtw&bvm=bv.1355534169,d.eWU>. Acesso em: 07.09.2012.

_____. **Prova Brasil – SAEB**. 2012b. Disponível em
<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=612>>. Acesso em: 01.10.2012.

PARÓQUIA. Tradução de Viviam Nálío Matias de Faria. In: BORGES, Liliam Faria Porto Borges. MAZZUCO, Neiva Gallina (organizadoras). **Democracia e políticas sociais na América Latina**. São Paulo, Xamã, 2009, p. 97.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Desenvolvimento Humano e IDH**. 2013. Disponível em:
<<http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx?indiceAccordion=0>>. Acesso em: 14.02.2013.

_____. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2001**. Acessar Download RDH 2001. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/HDR/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-Globais.aspx?indiceAccordion=2&li=li_RDHGlobais#2003>. Acesso em: 18.08.2012.

_____. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2002**. Disponível em:
<http://www.pnud.org.br/HDR/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-Globais.aspx?indiceAccordion=2&li=li_RDHGlobais#2002>. Acesso em: 19.08.2012.

_____. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2003**. Acessar Download do RDH 2003. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/HDR/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-Globais.aspx?indiceAccordion=2&li=li_RDHGlobais#2003>. Acesso em: 19.08.2012.

_____. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2005**. Cooperação Internacional entre numa encruzilhada: Ajuda, Comércio e Segurança num Mundo Desigual. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/media/hdr05_po_complete.pdf>. Acesso em: 18.08.2012.

_____. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2006. A água para lá da escassez**: poder, pobreza e a crise mundial da água. Indicadores de Desenvolvimento Humano. New York, USA, 2006. Disponível em:
<http://hdr.undp.org/en/media/09-Table_PT21.pdf>. Acesso em: 16.09.2012.

_____. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2011**. Disponível em:
<http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_PT_Complete.pdf>. Acesso em: 18.08.2012.

_____. **Tabelas de indicadores do desenvolvimento humano 2010**. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_PT_Tables_reprint.pdf>. Acesso em: 18.08.2012.

PROGRAMA pretende alfabetizar 40 mil pessoas até 2014 no Acre.

Jornal do Acre. Portal Amazônia, 10 de abril de 2012. Disponível em: <<http://www.portalamazonia.com.br/jornais/programa-pretende-alfabetizar-40-mil-pessoas-ate-2014-no-acre/>>. Acesso em: 26.04.2012.

PRONKO, Marcela. **A comparação histórica e a história do que não foi:** desafios para a pesquisa histórica em América Latina. Anais Eletrônico do V Encontro da ANPHLAC. Belo Horizonte, 2000. Disponível em: <http://anphlac.org/upload/anais/encontro5/marcela_pronko.pdf>. Acesso em: 08.01.2012.

_____. **El problema del abordaje comparativo en la historia de la educación.** Trabalho apresentado no III Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana, Caracas, 1996.

PROVEA. *Programa Venezolano de Educación. Acción en Derechos Humanos. Derecho a la educación. Informe Anual, octubre 2010-septiembre 2011, Educación.indd.*, 20/11/2011. Disponível em: <<http://www.derechos.org/ve/pw/wp-content/uploads/06Educaci%C3%B3n.pdf>>. Acesso em: 06.04.2012.

PT. Partido dos Trabalhadores. **Uma Escola do tamanho do Brasil.** Programa de Governo 2002 – Coligação Lula Presidente PT-PCdoB-PL-PMN-PCB. Fundação Perseu Abramo, 2002. Disponível em: <<http://www.fpabramo.org.br/uploads/umaescoladotamanhodoBrasil.pdf>>. Acesso em: 01.03.2012.

REGNAULT, Blas. **El estado de la Educación de Jóvenes y Adultos en Venezuela.** Informe final, [200-].

_____. **Situación presente de la educación de personas jóvenes y adultas en Venezuela.** CREFAL, México, 2008. Disponível em: <http://www.crefal.edu.mx/crefal2012/cooperacion/descargas/informes_nacionales/venezuela.pdf>. Acesso em: 02.09.2010.

RICHMOND, Mark; ROBINSON, Clinton; SACH-ISRAEL, Margarete (Org.). **O desafio da alfabetização global:** um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003-2012. Brasília, DF: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170por.pdf>>. Acesso em: 15.01.2013.

RIZZI, Ester. GONZALES, Mariana. XIMENES, Salomão. **Direito Humano à Educação** – 2ª edição – Novembro de 2011. Coleção Manual de Direitos Humanos. Volume 7. Plataformas Dhesca Brasil. Ação Educativa – Assessoria, Pesquisa e Informação. Disponível em: <http://www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2011/12/manual_dhaaeducacao_2011.pdf>. Acesso em: 17.09.2012.

ROCHA, Any Dutra Coelho. **Conselho de classe: burocratização ou participação.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1984.

ROSALES, María Polonia. Corazonada. Estado Trujillo. In: CASTIÑEIRA. Katiuska Blanco. ROBBIO. Alina Perera. BETANCOURT. **Voces del milagro. La Habana Vieja, Ciudad de La Habana, Cuba: Casa Editora Abril**, 2004, Agosto 8/2004, p. 128-131.

RUMMERT, Sônia Maria. VENTURA, Jaqueline Pereira. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil**: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. In: Educar em Revista. Curitiba, PR: Ed. UFPTR, n° 1, jan 1981. 2007, p. 29 – 45. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100004>. Acesso em: 12.04.2012.

SADER, Emir *et al.* A trama do neoliberalismo. Mercado, crise e exclusão social. Coordenação Pablo Gentili e Luis Fernandes. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, 4ª edição, p. 130-180.

SADER, Emir *et al.* (Cord). **Latinoamericana**: Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da UERJ, 2006.

SARTORI, Anderson. Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org). **Educação de Jovens e Adultos e Educação na Diversidade**. Florianópolis: UFSC, 2011, p. 14-124.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: Estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 1996. 7ª Ed.

_____. **Sistemas de ensino e planos de educação**: O âmbito dos municípios. Educação & Sociedade, ano XX, n° 69, dezembro/99. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n69/a06v2069.pdf>>. Acesso em: 24.01.2013.

SAVIANI, Dermeval. GOERGEN, Pedro (Orgs). **Formação de professores. A experiência internacional sob o olhar brasileiro**. Autores Associados, São Paulo: Nupes, 2000. 2ª Ed.

SCHNEIDER, Gabriela. **Política Educacional e instrumentos de avaliação**: pensando um índice de condições materiais da escola. Curitiba, UFPR, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). Disponível em: <http://www.pppe.ufpr.br/teses/M10_schneider.pdf>. Acesso em: 20.10.2011.

SCHWARTZMAN, Simon. **As causas da pobreza**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

SCHWARTZMAN, Felipe F. PESSOA, Marcelo. O Programa Brasil Alfabetizado e sua capacidade de mobilização: uma análise a partir dos dados do mapeamento nacional de iniciativas de alfabetização de jovens e adultos. In: HENRIQUES, Ricardo. BARROS, Ricardo Paes de. AZEVEDO, João Pedro (Orgs). **Brasil Alfabetizado**: caminhos da avaliação. Coleção Educação para Todos. Série

Avaliação nº 1, v. 18. Brasília, SECAD, 2006, p. 117-148. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154571por.pdf>>.
Acesso em: 26.04.2012.

SESI, Departamento Nacional do. O Sesi e a Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil. In: CARNEIRO. Mônica de Castro Mariano. TELES, Jorge Luiz (Orgs). **Brasil Alfabetizado**: experiências de avaliação dos parceiros. Coleção Educação para Todos. Série Avaliação nº 5, v. 22. Brasília, SECAD, dezembro, 2006, p. 91-130. 1ª edição. Disponível em:
<<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154575por.pdf>>.
Acesso em: 12.03.2012.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. MACIEL, Lizete Shizue Bomura. **O ensino jesuítico no período colonial brasileiro**: algumas discussões. In: Educar em Revista, Curitiba, nº 131, p. 169-189, 2008. Editora UFPR.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 8ª ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1992.

SILVA, Luiz Inácio Lula da. **Carta ao povo brasileiro**. São Paulo, 22/06/2002. Fundação Perseu Abramo, 09/05/2006. Disponível em:
<<http://www2.fpa.org.br/carta-ao-povo-brasileiro-por-luiz-inacio-lula-da-silva>>.
Acesso em: 01.03.2012.

SNYDERS, Georges. **Alunos felizes. Reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. Tradução: Cátia Aida Pereira da Silva. São Paulo: Paz e Terra, 1996, 2ª edição.

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos Jovens e Adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP, Mercado das Letras, Associação de leitura do Brasil – ALB. São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 201-224.

SOTO, María Cristina. **Centros Educativos de Capacitación Laboral CECAL. Una experiencia de Fe y Alegría en Venezuela**. Federación Internacional de Fe y Alegría Movimiento de Educación Popular Integral y Promoción Social, agosto, 2003. Disponível em: <<http://www.alboan.org/archivos/437.pdf>>. Acesso em: 16.08.2012.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Gestão democrática na escola pública**. Programa Nós da Educação nº 34, Portal Dia a Dia da Educação – SEED – Pr. 2009. Disponível em:
<<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/debaser/singlefile.php?id=555>>.
Acesso em: 22/07/09.

SPÓSITO, Marília Pontes. CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: FÁVERO, Osmar *et al.* (Orgs). **Juventude e Contemporaneidade**. Brasília. UNESCO. MEC. ANPED, 2007 Coleção Educação para Todos, nº 16, p. 179-216. Disponível em:

<http://uff.academia.edu/PauloCarrano/Papers/1272464/Juventude_e_contemporaneidade>. Acesso em: 16.06.2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Editora Nacional, 1971. 3ª Ed.

TELES, Jorge. **Apesar de receber mais recursos, EJA teve avanços inexpressivos**. In: Ação Educativa. 20.12.2010. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/index.php/educacao/47-observatorio-da-educacao/2521-observatorio-da-educacao>>. Acesso em: 04.02.2013.

TORRES, Carlos Alberto. Estado Privatização e política educacional. Elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo (Org). **Pedagogia da exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 18ª Ed, p. 103–128.

TORRES, Rosa María. **Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida**. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Ano 28, nº 1, janeiro-junho 2006, nova época. Disponível em: <http://tariacuri.crefal.edu.mx/rieda/ene_jun_2006/mirador/mirador_art2_p1.htm>. Acesso em: 08.01.2012.

_____. **De la alfabetización al aprendizaje a lo largo de toda la vida: tendencias, temas y desafíos de la educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y el Caribe**. *Síntesis del reporte Regional*. UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001829/182951s.pdf>>. Acesso em: 24.01.2013.

_____. **Educação para Todos: a tarefa por fazer**. Trad. Daisy Moraes. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

TREJO, Jorge Clemente Rivas. *Reestrenar la vida*. In: CASTIÑEIRA. Katiuska Blanco. ROBBIO. Alina Perera. BETANCOURT. **Voces del milagro**. *La Habana Vieja, Ciudad de La Habana, Cuba: Casa Editora Abril*, 2004, Agosto 9/2004, p. 97-100.

TROJAN, Rose Meri. SANCHEZ, Miriam Mabel. **Educação Comparada: considerações teórico-metodológicas no contexto da globalização**. Disponível em: <www.saece.org.ar/docs/congreso3/Trojan2.doc>. Acesso em: 22.09.2010.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Alfabetização de Jovens e Adultos no Brasil: lições da prática**. Brasília, agosto de 2008. 2008b.

_____. **Alfabetização como liberdade**. 2003. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130300por.pdf>>. Acesso em: 27.10.2011.

_____. **Declaração de Cochabamba**. Março de 2001. Educação para Todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos. UNESCO, 2001b. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127510por.pdf>>. Acesso em: 13.01.2013.

_____. **Declaração de Hamburgo sobre Educação de Hamburgo. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos V CONFITEA.** Julho, 1997.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jontiem, 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 14.10.2011.

_____. **Educação e aprendizagem para todos:** olhares dos cinco continentes. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009. 112 p. Disponível em: <http://www.unesco.org/pv_obj_cache/pv_obj_id_249F43AC2E0961F620C4C91CD651C1073E0F4900/filename/confinteavi_olhares_5_continentes.pdf>. Acesso em: 27.09.2012.

_____. **Educação para todos em 2015:** Um objetivo acessível? 2007a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001871/187129por.pdf>>. Acesso em: 16.02.2012.

_____. **Educação um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1996. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 06.10.2012.

_____. **Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos.** Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC), 29 e 30 de março de 2007. Buenos Aires, Argentina, 2007. 2007b. *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (OREALC/UNESCO Santiago). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>>. Acesso em: 18.11.2011.

_____. **Educando para a liberdade:** trajetória, debates e proposições de um projeto para a educação nas prisões brasileiras. Brasília: UNESCO, Governo Japonês, Ministério da Educação, Ministério da Justiça. 2006a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001495/149515por.pdf>>. Acesso em: 24.08.2012.

_____. **Education for All: Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life.** Paris, França, 2005. Alfabetização: um desafio inadiável. Relatório de Monitoramento Global. 2006. São Paulo: Moderna. 2006b. (Tradução em português).

_____. **La educación de personas jóvenes y adultas en América Latina y Caribe: prioridades de acción para el siglo XXI.** UNESCO-CEAAL-CREFAL-INEA. Santiago de Chile, maio, 2000. Disponível em: <<http://unesdoc.org/images/0012/001214/121482so.pdf>>. Acesso em: 29.03.2012.

_____. **Monitoramento dos Objetivos de Educação para Todos no Brasil.** Brasil. 2010b. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189923por.pdf>>. Acesso em: 16.02.2012.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Apresentação Senado Ricardo Santos. Brasília. Senado Federal, UNESCO. 2001a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 13.01.2013.

_____. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008:** educação para todos em 2015, alcançaremos a meta? UNESCO. 2008a. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf>>. Acesso em: 15.06.2012.

_____. **Relatório de Monitoramento Global de EPT.** A crise oculta: conflitos armados e educação. Relatório Conciso, 2011. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001911/191186por.pdf>>. Acesso em: 26.01.2011.

_____. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos.** Brasília. 2010a. Disponível em: <http://cereja.org.br/site/_shared%5Cfiles%5Ccer_livros%5Canx%5C201007231301_01_Relatorio-Global-Aprendizagem-Educ-Adultos_Unesco.pdf>. Acesso em: 26.04.2012.

_____. **Uma trajetória para a educação para todos. Panorama sócio-educacional: cinco visões sugestivas sobre a América Latina e o Caribe.** Revista PRELAC / Ano 1 / N° 0 / Agosto de 2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001372/137293por.pdf>>. Acesso em: 14.11.2011.

_____. **VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (CONFINTEA VI): Informe nacional sobre el desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos (AEA).** [200-]. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Colombia.pdf>. Acesso em: 13.08.2012.

UNICEF. Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Educación.** [200-]. Disponível em: <<http://www.unicef.org/venezuela/spanish/Cap3.pdf>>. Acesso em: 16.03.2012.

_____. **Os objetivos de desenvolvimento do milênio.** 2000. Disponível em: <http://www.unicef.pt/docs/os_objectivos_de_desenvolvimento_do_milenio.pdf>. Acesso em: 03.02.2013.

VALLADARES, Régulo José Bastidas. *La colmena. Cerro Antímano, municipio Libertador, Caracas.* In: CASTIÑEIRA. Katuska Blanco. ROBBIO. Alina Perera.

BETANCOURT. **Voces del milagro**. La Habana Vieja, Ciudad de La Habana, Cuba: Casa Editora Abril, 2004, Agosto 11/2004, p. 70-75.

VALENTINI, Simone. NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **A implementação da Missão Sucre e os seus avanços no governo venezuelano de Hugo Chávez (2004-2009)**. In: 4º Seminário Estado e Políticas Sociais, 2009, Cascavel/Pr.

VENEZUELA. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela**. Gaceta Oficial Extraordinaria N° 36.860 de fecha 30 de diciembre de 1999. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Venezuela.pdf>. Acesso em: 12.06.2011.

_____. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, con la Enmienda N° 1**. Aprobada por el Pueblo Soberano, mediante Referendo Constitucional, a los quince días del mes de febrero de dos mil nueve. Año 198° de la Independencia, 149° de la Federación y 11° de la Revolución Bolivariana. Gaceta Oficial. AÑO CXXXVI—MESV Caracas, jueves 19 de febrero de 2009, N°5.908 Extraordinario. 2009c. Disponível em: <http://www.mpcomunas.gob.ve/descargas/constitucion_plan_gobierno/constitucion.pdf>. Acesso em: 30.01.2011.

_____. **Cumpliendo las metas del milenio 2010**. Caracas, setembro, 2010. Disponível em: <http://www.embavenelibano.com/music/Cumpliendo_las_Metas_del_Milenio.pdf>. Acesso em: 30.05.2012.

_____. **Estructura y titulaciones de Educación Superior en Venezuela**. Ministerio de Educación Superior. Oficina de Convenios y Cooperación, 2012d. Disponível em: <<http://www.oei.es/homologaciones/venezuela.pdf>>. Acesso em: 19.09.2012

_____. INE. **Censo 2011. Resultados básicos**. 2011a. Disponível em: <<http://www.ine.gov.ve/documentos/Demografia/CensodePoblacionyVivienda/pdf/ResultadosBasicosCenso2011.pdf>>. Acesso em: 25.01.2013.

_____. **Informe Nacional de Seguimiento de la Aplicación de Plan de Acción de la Cumbre Mundial Sobre la Alimentación**. Março, 2008. Disponível em: <<ftp://ftp.fao.org/docrep/fao/meeting/013/ai752s.pdf>>. Acesso em: 30.05.2012.

_____. **Las Misiones Bolivarianas**. Caracas, Venezuela. Ministerio de Comunicación y Información. 2006a. Colección Temas de Hoy. Disponível em: <<http://www.sisov.mpd.gob.ve/estudios/143/Las%20misiones%20bolivarianas.pdf>>. Acesso em: 15.11.2011.

_____. **Ley Orgánica de Educación**. In: **Ley Orgánica de Educación con su Reglamento**. Venezuela: Gaceta Oficial, n. 2653. Extraordinario del 28 de julio de 1980. Disponível em: <<http://web.laoriental.com/leyes/276-291/L279T2Cap10.htm>>. Acesso em: 02.08.2011.

_____. **Ley Orgánica de Educación 2009**. Gaceta Oficial. AÑO CXXXVI- MES XI. Caracas, sábado, 15 de agosto de 2009, n° 5929 Extraordinario. 2009b. Disponível

em: <http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/asesoria_juridica/LOE.pdf>. Acesso em: 02.08.2011.

_____. **Ley Orgánica de los Consejos Comunales**. Caracas, Venezuela, 20 de novembro de 2009. 2009a. Disponível em: <http://www.mpcomunas.gob.ve/publicaciones/ley_consejos_comunales_2010.pdf>. Acesso em: 24.08.2012.

_____. *Ministerio del Poder Popular del Despacho de la Presidencia y Seguimiento de la Gestión de Gobierno. 2007: Patria Socialismo o Morte*. 2012e. Disponível em: <http://www.presidencia.gob.ve/gobierno_presidente_link9.html>. Acesso em: 12.10.2012.

_____. *Ministerio del Poder Popular de Petróleo y Minería. Misión Robinson: Yo sí puedo I y II*. 2011b. Disponível em: <http://www.pdvsa.com/index.php?tpl=interface.sp/design/readmenu.tpl.html&newsid_obj_id=1501&newsid_temas=40>. Acesso em: 31.05.2012.

_____. *Ministerio del Poder Popular de Planificación y Finanzas. Sociedad Nacional de Garantías Recíprocas para la Mediana y Pequeña Industria. Venezuela destina casi 10% del PIB en inversión social*. 2013a. Disponível em: <http://www.sogampi.gob.ve/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=262:venezuela-destina-casi-10-del-pib-a-la-inversion-social&catid=1:sogampinoticias&Itemid=450>. Acesso em: 07.02.2013.

_____. _____. **Glosario**. 2013b. Disponível em: <<http://www.sisov.mpf.gob.ve/glosario>>. Acesso em: 12.04.2013.

_____. *Ministerio del Poder Popular para la Educación. El desarrollo y el estado de la cuestión sobre el aprendizaje y la educación de adultos. Informe nacional República Bolivariana de Venezuela*. Julho, 2008. 2008a. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UII/confintea/pdf/National_Reports/Latin%20America%20-%20Caribbean/Venezuela.pdf>. Acesso em: 15.03.2012.

_____. _____. **La fundación**. 2012a. Disponível em: <http://www.misionrobinson.me.gob.ve/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=8&Itemid=49>. Acesso em: 13.03.2012.

_____. _____. **Misión Robinson**. 2012b. Disponível em: <http://www.misionrobinson.me.gob.ve/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=45#fases>. Acesso em: 13.03.2012.

_____. *Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria. Definición de la Fundación Misión Sucre*. 2013c. Disponível em: <<http://www.misionsucre.gov.ve>>. Acesso em: 11.02.2013.

_____. *Ministerio Del Poder Público para Relaciones Exteriores. La gran misiones bolivarianas*. 2012c. Disponível em:

<http://ceims.mppre.gob.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=527&Itemid=66>. Acesso em: 06.11.2012.

_____. **Projeto de Reforma Constitucional apresentado pelo presidente da República Bolivariana da Venezuela Hugo Rafael Chávez Frías.** [200-].

Disponível em:

<http://www.lapatriagrande.net/01_venezuela/01_reforma_constitucional/Reforma_Constitucional_portugues.pdf>. Acesso em: 02.11.2011.

_____. **Proyecto de Ley Orgánica de Educación de 2005.** Asamblea Nacional. Venezuela, 27.05.2005.

_____. **Sistema Educativo Bolivariano.** 21 de agosto de 2007. Disponível em:

<<http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/El%20Sistema%20Educativo%20Bolivariano.pdf>>. Acesso em: 19.09.2012.

VIEIRA, Evaldo. **A política e as bases do direito educacional.** Caderno Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/%0D/ccedes/v21n55/5538.pdf>>. Acesso em: 12.11.2011.

VILLA, Rafael Duarte. **Mudanças Políticas na era Chávez.** Estudos Avançados 19 (55), 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v19n55/10.pdf>>. Acesso em: 19.11.2012.

WANDERLEY, Luis Eduardo Waldemarin. Educação popular e processo de democratização. In: **A questão política da educação popular.** São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 62-78.

WEISBROT, Mark. RAY, Rebecca. SANDOVAL, Luis. **El gobierno de Chávez después de 10 años: evolución de la economía e indicadores sociales.**

Center for Economic and Policy Research. Washington, D.C., fevereiro, 2009.

Disponível em: <http://www.cepr.net/documents/publications/venezuela-2009-02_spanish.pdf>. Acesso em: 02.10.2012.

ZAMBRANO, Ramón. **Estructura del Sistema Educativo Venezolano.** 2013.

Disponível em:

<<http://webdelprofesor.ula.ve/humanidades/ramonzam/conferencias/sistema%20educativo.pdf>>. Acesso em: 12.11.2012.

ZUCK, Débora Villetti. NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **A concepção de educação escolar bolivariana da Venezuela (de 2003-2008): Proyecto Simoncito, Escuela Bolivariana e Liceo Bolivariano.** Disponível em:

<<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2040.pdf>>. Acesso em: 19.09.2012.

WILHELM, Vandiana Borba. **Estudo comparado da política de educação especial no Brasil e na Venezuela: uma análise a partir da emergência do neoliberalismo.** 203f. Dissertação (Mestrado em Educação). Cascavel, PR, 2010. Disponível em:

<<http://cac-php.unioeste.br/pos/media/File/Dissertacao%20Vandiana%20Borba.pdf>>. Acesso em: 15.02.2013.

APÊNDICE 1

QUADRO 30 – SISTEMAS DE ENSINO: BRASIL E VENEZUELA

BRASIL	VENEZUELA
Organização do sistema	
Sistema de colaboração entre Estados, Municípios, Distrito Federal e a União (descentralizado)	União (Estado Docente – centralizado)
Níveis e etapas de educação	
<p>Nível</p> <p>Educação Básica</p> <p>Educação Superior</p> <p>Etapas:</p> <p>Educação Infantil: 0 a 5 anos</p> <p>Creche: 0 a 3 anos e</p> <p>Pré-escola: 4 a 5 anos</p> <p>Ensino Fundamental: duração de 9 anos</p> <p>Ensino Médio: duração de 3 anos</p> <p>Graduação: duração de 3 a 6 anos</p> <p>Pós-Graduação: Especialização</p> <p style="padding-left: 40px;">Mestrado Acadêmico</p> <p style="padding-left: 40px;">Mestrado Profissional</p> <p style="padding-left: 40px;">Doutorado</p> <p style="padding-left: 40px;">Pós-doutorado</p>	<p>Subsistemas – Etapas e níveis:</p> <p>Educação Inicial Bolivariana (Simoncito): 0 a 6 anos de idade</p> <p>Maternal – Educação inicial – de 0 a 3 anos de idade</p> <p>Pré-escolar – desde os três anos até os 6 anos de idade ou até o seu ingresso ao primeiro grau do nível básico</p> <p>Educação Primária Bolivariana (Escolas Bolivarianas): os primeiros seis anos de estudo Básica – primária – 6 anos de estudo: dos 7 aos 12 anos de idade</p> <p>Educação Secundária Bolivariana – dos 12 anos 19 anos aproximadamente (Média – Diversificada – Técnico Profissional)</p> <p>Liceos Bolivarianos – duração de 5 anos</p> <p>Escola Técnica Robinsoniana e Zamorana – duração de 6 anos</p> <p>Educação Superior:</p> <p>Graduação: nunca menor que 06 semestres</p> <p>Pós-Graduação: Especialização</p> <p style="padding-left: 40px;">Mestrado</p> <p style="padding-left: 40px;">Doutorado⁷²</p>
Modalidades	
<p>Modalidades:</p> <p>Educação Especial Inclusiva</p> <p>Educação de Jovens e Adultos:</p> <p>Ensino Fundamental: maiores de 15 anos</p> <p>Ensino Médio: maiores de 18 anos</p> <p>Educação Profissional: Ensino Médio</p> <p>Integrado ou curso Técnico de nível médio.</p> <p style="padding-left: 40px;">Graduação ou pós-graduação tecnológica</p> <p>Educação escolar indígena</p> <p>Educação no campo</p> <p>Educação escolar quilombola</p>	<p>Modalidades⁷³:</p> <p>Educação especial</p> <p>Educação de jovens, adultos e adultas</p> <p>Educação em fronteiras</p> <p>Educação militar</p> <p>Educação para as artes</p> <p>Educação rural</p> <p>Educação intercultural</p> <p>Educação Intercultural bilíngue</p>

⁷² Segundo o documento *Estructura y titulaciones de Educación Superior en Venezuela: “Estudios no conducentes a Grado Académico son: Ampliación; Actualización; Perfeccionamiento Profesional y Programas Posdoctorales”* (VENEZUELA, 2012d, p. 37).

⁷³ Conforme o artigo 26 da LOE/2009 (VENEZUELA, 2009b).

Educação Obrigatória	
Educação Básica Faixa etária: 4 a 17 anos de idade ⁷⁴ (corresponde a 13 anos de estudo)	Maternal até o nível médio ⁷⁵ Tempo de estudo: 17 a 18 anos de estudo ⁷⁶ (inclui do maternal ao ensino secundário)
Programas de EJA e Alfabetização – A partir de 2003	
Programa Brasil Alfabetizado (alfabetização) Projovem Urbano Projovem Adolescente Projovem Campo Saberes da Terra Projovem Trabalhador Proeja	Missão Robinson I (alfabetização) Missão Robinson II (primária) Missão Robinson III (leitura) Missão Ribas (ensino médio) Missão Sucre (superior)

Quadro elaborado pelo autor

Fontes:

Proyecto de Ley Orgánica de Educación de 2005. Asamblea Nacional. Venezuela, 27.05.2005.

Direito Humano à Educação. Disponível em: <http://www.direitoaeducacao.org.br/wp-content/uploads/2011/12/manual_dhaaeducacao_2011.pdf>. Acesso em: 18.08.2012.

CF/88. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 18.08.2012.

Sistema Educativo Bolivariano (VENEZUELA, 2007). Disponível em <<http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/El%20Sistema%20Educativo%20Bolivariano.pdf>>.

Acesso em: 19.09.2012.

A concepção de educação escolar bolivariana da Venezuela (de 2003-2008):

Proyecto Simoncito, Escuela Bolivariana e Liceo Bolivariano. Disponível em <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2008/5/Artigo%2040.pdf>>. Acesso em 19.09.2012.

LOE/2009. Disponível em <http://www.ucv.ve/fileadmin/user_upload/asesoria_juridica/LOE.pdf>. Acesso em 19.09.2012.

Estructura y titulaciones de Educación Superior en Venezuela.[201-].

Disponível em: <<http://www.oei.es/homologaciones/venezuela.pdf>>. Acesso em 19.09.2012

EC nº 59 de 2009.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm>. Acesso em 16.06.2012.

⁷⁴ EC nº 59 de 2009 (BRASIL, 2009).

⁷⁵ Artigo nº 103 da CRBV/1999 (VENEZUELA, 1999).

⁷⁶ Segundo Zuck e Nogueira Guimarães, “a Constituição de 1999 amplia a obrigatoriedade dos indivíduos e do Estado para 17 ou 18 anos [...] sob denominação de Projeto de Lei Orgânica de Educação Bolivariana (2005) sobre a obrigatoriedade em 9 meses, ao estabelecer que a atenção educativa pública deva ser desde a gestação” (2008, p. 3). Conforme o artigo 50 do *Proyecto de Ley Orgánica de Educación*: El Nivel Maternal es el primer nivel del Sistema Educativo Bolivariano y corresponde a la etapa de educación inicial. Tiene como propósito fundamental contribuir al desarrollo y educación integral, armónica, afectiva y comunicacional de los niños y niñas, desde la gestación hasta cumplir los tres años de edad (VENEZUELA, 2005).

APÊNDICE 2

QUADRO 31 – DADOS ESTATÍSTICOS – EDUCAÇÃO: BRASIL – VENEZUELA

Despesa pública em educação (% do PIB)				
	1991	2002-2005b1	2006-2009b1	
Brasil	...	4,4	9,0	
Venezuela	4,6	...	6,0	
Taxa de escolarização bruta % - Combinada dos ensinos primário, secundário e terciário				
	1999 ^{a2}		2005	
Brasil	80,0		87,5b3	
Venezuela	65,0		75,5b3, b4	
Taxa de Analfabetismo de adultos (% 15 anos ou mais)				
	2000		2003b	
Brasil	14,8		11,6	
Venezuela	7,4		7,0	
Adultos Analfabetos (a partir de 15 anos) ⁷⁷				
	1990 (em milhões)		2000-2004b1 (em milhões)	
Brasil	17.336		14.870	
Venezuela	1.340		1.154	
Taxa de Alfabetização de Adultos (% idade a partir dos 15 anos)				
	2003b		2005-2010b1	
Brasil	88,4		90,0	
Venezuela	93,0		95,2	
Média de anos de escolaridade (anos)				
	2010		2011 ^a	
Brasil	7,2		7,2	
Venezuela	6,2		7,6 ^{a1}	
Anos de escolaridade esperados (anos): 2011 ^a				
	2010b3		2011 ^a	
Brasil	13,8		13,8	
Venezuela	14,2		14,2	
Taxa líquida de escolarização primária				
	1991		2005	
Brasil	85		95c	
Venezuela	87		91	
Taxa de escolarização líquida secundária				
	1991		2005	
Brasil	17		78c	
Venezuela	18		63	
Relação aluno professor				
	1990-1991c1	1998-1999c1	2002-2003c1	2005-2010b1
Brasil	23	...	25**	23
Venezuela	23	14,5
Número médio de alunos por professor na escola primária				
	1970	1990	2004	2008
Brasil	28	23	21	23
Venezuela	35	23	20	16
Número médio de alunos por professor na escola secundária				
	1970	1990	2004	2008
Brasil	13	14	16	17
Venezuela	18	09	10	11

⁷⁷ A projeção do número de analfabetos absolutos, segundo o Relatório de Monitoramento Global 2006 sinaliza que no ano de 2015 para o Brasil será 11.807 (em milhões) e para a Venezuela será 972 (em milhares) (UNESCO, 2006b).

Taxa de repetição todos os anos (% de total de matrículas no ensino primário no ano anterior)	
	2005-2008b1
Brasil	18,7
Venezuela	3,4
Taxa de abandono escolar todos os anos (% do grupo do ensino primário): 2005-2008b1	
	2005-2008b1
Brasil	24,4b3
Venezuela	19,3
Professores com formação para o ensino (%)	
	2005-2010b1
Brasil	...
Venezuela	86,3
População com pelo menos o ensino secundário (% de idade a partir dos 25 anos) Desigualdade de Gênero – Homens	
	2010
Brasil	48,8
Venezuela	29,6
População com pelo menos o ensino secundário (% de idade a partir dos 25 anos) Desigualdade de Gênero – Mulheres	
	2010
Brasil	46,3
Venezuela	33,4
População com pelo menos educação secundária (% com idade igual ou superior a 25 anos)	
	2010
Brasil	21,9
Venezuela	27,7
Taxa de matrícula no ensino primário (% de população em idade do nível escolar primário) Taxa bruta	
	2001-2009b1
Brasil	129,6
Venezuela	79,6
Taxa líquida de matrícula no ensino primário (% de população em idade do nível escolar primário)	
	2001-2009b1
Brasil	92,6
Venezuela	74,0
Taxa bruta de matrícula no ensino secundário (% de população em idade do nível escolar secundário)	
	2001-2009b1
Brasil	100,1
Venezuela	81,1
Taxa líquida de matrícula no ensino secundário (% de população em idade do nível escolar secundário)	
	2001-2009b1
Brasil	77,0
Venezuela	69,5
Taxa bruta de matrícula no ensino superior (% de população em idade do nível escolar superior)	
	2001-2009b1
Brasil	30,0
Venezuela	78,1
Financiamento: recursos vinculados	
Brasil	18% da União 25% dos Estados 25% da União
Venezuela	12% do PIB ⁷⁸ (no mínimo)

Quadro elaborado pelo autor
Símbolos:

⁷⁸ Conforme artigo 74 do *Proyecto de ley Orgánica de Educación de 2005* (Venezuela, 2005).

Um traço entre dois anos, como em 2005–2011, indica que os dados são do ano mais recente disponível no período indicado, a menos que especificado em contrário. As taxas de crescimento são normalmente taxas de crescimento anual médio entre o primeiro e o último ano do período mostrado.

Uma barra entre anos, como em 2005/2011, indica a média para os anos mostrados, a menos que especificado em contrário.

... Não disponível

0 ou 0.0 Nulo ou insignificante

– Não aplicável

< Menor que

** para países indicados com (**), foram utilizados dados nacionais sobre alfabetização: para os demais, foram utilizadas estimativas sobre alfabetização do Instituto da UNESCO para Estatísticas (IUE) (avaliação de julho de 2002)

Notas explicativas:

^a : A data se refere a 2011 ou ao ano recente mais disponível.

^{a1} : Atualizado pelo GRDH com base em dados da UNESCO (2011).

b : Os dados referem-se a estimativas nacionais da alfabetização produzidas a partir de censos e inquéritos realizados entre 2000 e 2004, a não ser quando indicado de outro modo. Devido a diferenças de metodologia e de oportunidade dos dados primários, as comparações no tempo e entre países devem ser feitas com cautela. Para mais pormenores, ver

<www.uis.unesco.org/ev.php?ID=4930_201&ID2=DO_TOPIC>.

b1 : Os dados referem-se ao ano mais recente disponibilizado durante o período especificado.

b2 : Os dados referem-se ao ano escolar de 2002/03, a não ser quando indicado de outro modo. Os dados de alguns países podem corresponder a estimativas nacionais ou do Instituto de Estatística da UNESCO.

b3 : Refere-se a um ano anterior aquele especificado.

b4 : Estimativas nacionais do Instituto de Estatística ou da UNESCO.

c: os dados referem-se a 2006

c1: referente ao objetivo 6. Qualidade educacional no ciclo inicial do ensino fundamental

DEFINIÇÕES:

Taxa de alfabetização de adultos: Percentagem da população com idade a partir dos 15 anos que consegue ler e escrever, com pleno entendimento, uma afirmação curta e simples na sua vida quotidiana. Taxa bruta de escolarização: Total de matrículas num dado nível de educação (primária, secundária ou terciária), independentemente da idade, expresso como percentagem da população em idade escolar para o mesmo nível de educação. Relação alunos-professor: Número médio de alunos (estudantes) por professor no ensino primário, num dado ano escolar. Professores com formação para o ensino: Percentagem de professores do ensino primário que receberam a formação organizada mínima para professores (antes do serviço ou durante o serviço) exigida para dar aulas no ensino primário.

Fontes:

CEPAL, 2010b. *Anuario Estadístico de América Latina y El Caribe*.

PNUD, 2001. Relatório do Desenvolvimento Humano 2001. Disponível em:

<http://www.pnud.org.br/HDR/Relatorios-Desenvolvimento-Humano-Globais.aspx?indiceAccordion=2&li=li_RDHGlobais#2003>.

PNUD, 2005. Relatório de Desenvolvimento Humano 2005:

<http://hdr.undp.org/en/media/hdr05_po_complete.pdf>.

PNUD, 2011. Relatório de Desenvolvimento Humano 2011:

<http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2011_PT_Complete.pdf>.

UNESCO, 2008a. Relatório de Monitoramento de EPT Brasil. 2008. Educação para todos em 2015.

Alcançaremos a meta? Disponível em:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001592/159294por.pdf>>.

UNESCO, 2006b. Relatório de Monitoramento Global 2006. Alfabetização: Um desafio inadiável.

PNUD, 2010. Tabelas de indicadores do desenvolvimento humano 2010. Disponível em

<http://hdr.undp.org/en/media/HDR_2010_PT_Tables_reprint.pdf>.